

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO



Lettera del Ministro della P. I.	pag. 1
Il rapporto didattico	» 2
I nostri convegni	» 14
Le relazioni dei maestri e i loro problemi	» 20
Esperienze di maestri attraverso le relazioni	» 33
Scuola materna	» 51
Scuola media	» 57
Note di psicologia	» 61
Profili di educatori	» 64
L'insegnamento della lingua	» 67
Un anniversario	» 72
Didattica e legislazione	» 75
Cinematografia didattica	» 78
Libri e riviste per la scuola	» 80

STUDI E RICERCHE

DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno III - N. 3 - 4

Febbraio - Marzo 1950

LETTERA DEL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Il Ministro della Pubblica Istruzione ha inviato al Provveditore agli Studi la seguente lettera:

27 marzo 1950

Gentilissimo professore,

seguo con vivo interesse la pubblicazione della Rivista « Studi e ricerche della Scuola Friulana », ora nel suo terzo anno di vita, la quale realizza un'intelligente opera di collegamento tra gli uomini di scuola, portando loro il contributo di reciproche e vive esperienze nel campo dell'educazione.

La rivista è la documentazione evidente di quel concreto e intelligente amore per la scuola che solo può condurre, attraverso l'unione di sforzi comuni, a trovare la soluzione dei più ardui problemi educativi, non soltanto nel campo teorico, ma anche in quello conclusivo delle realizzazioni pratiche.

Mi è perciò gradito esprimere il mio compiacimento alla Scuola Friulana che ha saputo dar vita a questa lodevole iniziativa.

IL MINISTRO
F.to Gonella

L'elogio e il compiacimento più che alla rivista sono diretti a tutti gli insegnanti della Scuola friulana i quali di essa sono l'anima e i protagonisti.

Il compiacimento del Ministro è per la Scuola friulana un ambito premio e uno sprone a perseverare nello sforzo intrapreso per rendere sempre più proficua la propria attività.

IL RAPPORTO DIDATTICO *

*Ecce quasi aquila ascendet et
avolabit et expandet alas suas.*
(GEREMIA, 49)

Presupposto di ogni questione didattica è quello che vorrei chiamare « rapporto d'insegnamento », o, meglio, « rapporto didattico » ⁽¹⁾ forse a questa denominazione, spinto da uno schema fondamentale che, in altri campi, ha dato fecondi risultati ⁽²⁾, per una sistemazione della materia.

Le osservazioni che seguono, premetto, non vogliono che offrire uno spunto, un riferimento per gli interrogativi ed i problemi che si pongono, senza altra pretesa, ma con la speranza che l'argomento sia ripreso e più ampiamente meditato e discusso.

L'atto dell'insegnamento si può caratterizzare in questa proposizione la quale, naturalmente, rappresenta un fatto: « io, nella scuola, insegno il latino a Sempronio ». Della proposizione vedo due primi elementi:

- a) una relazione tra me e Sempronio;
- b) un fine di questa relazione.

Io mi metto in relazione con Sempronio per un fine che rientra nella sfera della didattica. Questa può essere una prima approssimazione del rapporto didattico: la correlazione, in vista di un fine, tra due situazioni, la mia e quella di Sempronio. Rappresenta l'aspetto elementare e statico del rapporto didattico. I suoi elementi essenziali possono configurarsi nei seguenti:

- a) « due soggetti »: il docente e il discente;

* Parole dette all'inizio della serie di conversazioni di psicologia e didattica per le scuole medie ad iniziativa del "Centro sanitario di psicologia scolastica e di psicotecnica".

E' stata modificata la forma di circostanza e sono state aggiunte le indicazioni bibliografiche.

L'epigrafe vuol significare l'augurio che formulo e la speranza che pongo nell'avvenire della scuola friulana.

- b) « un oggetto », che è il contenuto dell'insegnamento;
- c) « una causa » che è data dallo scopo o fine dell'insegnamento;
- d) la « forma » che l'insegnamento assume.

Analizzando brevemente questi elementi del rapporto didattico, vedendone le reciproche relazioni, penso sia possibile tracciare la strada, sulla quale sistematicamente e analiticamente discutere i vari aspetti della questione che ci interessa, cioè studiare le forme e i modi (e, nella tecnica, le forme e modi migliori, che corrispondono all'optimum delle relazioni e interdipendenze tra gli elementi del rapporto) dell'insegnamento.

Anzitutto è da notare che la correlazione tra le situazioni dei soggetti può dar luogo a due vedute unilaterali. Si può pensare che per insegnare il latino a Sempronio occorra conoscere il latino. Questa è, senza dubbio, una verità. Può, però, pensarsi che questo punto di vista, che ha dominato nell'insegnamento dalla Scolastica ad oggi, sia unilaterale perchè farebbe perdere di vista uno dei soggetti e la sua situazione: l'alunno.

Allora si è detto: per insegnare il latino a Sempronio, occorre conoscere Sempronio. Anche questa è, senza dubbio, una verità, ma anche questo punto di vista sembra unilaterale, in quanto sovrappone la semplice personalità dell'alunno, con i suoi istinti, le sue tendenze ecc. e dimentica l'oggetto dell'insegnamento. Si potrebbe pensare che occorra tener conto di tutti due gli elementi, cioè che per insegnare il latino a Sempronio occorra conoscere il latino e Sempronio. Ma, soprattutto, ritengo che sia indispensabile la conoscenza del tramite per cui il latino da me, che lo conosco, passa a Sempronio che da me è conosciuto, in guisa che io, il latino e Sempronio non siamo semplici unità accostate o sovrapposte, ma ci fondiamo in una unità organica (spirituale) che ci contiene e della quale siamo non parti, ma elementi: è questo il rapporto. Questo rapporto occorre esaminare e conoscere per determinare l'azione didattica. Io penso che, riprendendo gli elementi del rapporto didattico, se brevemente li analizziamo uno per uno, quello che ho detto, apparirà più chiaro.

Anzitutto i soggetti: importante è il problema del docente. La posizione dell'insegnante è determinata un po' dalla concezione che ci si farà degli altri elementi del rapporto, dal modo come gli altri elementi si coloriranno nella nostra mente e si influenzeranno reciprocamente. Mi limito a fare affermazioni, a porre delle condizioni, senza trarre delle deduzioni che, ripeto, dovendo seguire un esame approfondito, dovrebbero essere rimesse ad altro momento. Come dicevo, la posizione dell'insegnante è determinata un po' dalla nozione e dalla reciproca posizione degli altri elementi. Se, per esempio, penso che elemento predominante del rapporto didattico, che lo colora e informa, sia l'oggetto, la nozione, per insegnare il latino, sarà necessario e sufficiente conoscere il latino. I requisiti dell'insegnante possono, allora, identificarsi nei seguenti due: competenza e autorità. Competenza implica conoscenza della materia, autorità implica superiorità sull'altro soggetto, per poterlo determinare alla conoscenza.

« L'autorità è un fenomeno di natura psichica, essa si riduce a « una rappresentazione mentale mutua ma in senso contrario di due « individui tra loro uniti dal vincolo sociale, giuridico o non, di subordinazione. A scuola questi due soggetti sono l'alunno e l'insegnante. « Il primo ha il diritto di comandare perchè legalmente e socialmente « si presume abbia la qualità del capo. Il secondo accetta di essere

«comandato con le risultanti conseguenze: diminuzione e assorbimento parziale della sua volontà.

«Questa rappresentazione ha per effetto presso il docente: la volontà di dominare, la presunzione di sottomettere ogni soggetto, presso il discente: timore, confidenza, ammirazione, amore; e nell'ordine intellettuale: fede nell'affermazione dell'insegnante, rinuncia al senso critico, assunzione della figura di esecutore delle decisioni prese da un altro in sua vece»⁽³⁾.

Questo è il magister docens, il quale, seduto in cattedra, parla solennemente, come un ragno che tesse la sua tela, davanti all'assemblea immobile e muta della scuola seduta. Ricorda un po' la figura che Kant chiama del Ciclope⁽⁴⁾, dell'insegnante che è tale, non per forza o robustezza, ma perchè ha un occhio solo, non vede che la strada della sua materia, dimentico di tutto quello che sta al di fuori di essa. Kant ritiene che fra tutte le categorie dei Ciclopi la peggiore sia quella dei letterati.

Questa «ciclopicità» dell'insegnamento si è aggravata dallo «specialismo» che, ancor più dell'epoca di Kant, ha spezzato in vari aspetti quella unità del sapere che, nella scuola, deve apparir chiara, omogenea, conquista oggettiva e spirituale dell'allunno, attuabile e visibile in tutti i rami nei quali, per pratiche ragioni, si scinde l'insegnamento.

Questa predisposizione o disposizione nell'insegnamento si ha, oltre che nella concezione dell'insegnante, nella struttura della scuola, nella disposizione della cattedra che domina dall'alto le file dei banchi messi uno dopo l'altro, perchè l'insegnante guardi dall'alto al basso gli alunni i quali ricambiano lo sguardo dal basso in alto.

L'allunno deve per forza appoggiarsi sulla persona, sull'autorità dell'insegnante, talchè si è parlato di «pedagogia delle grucce»⁽⁵⁾. Val la pena, per accennare all'influenza che ha questo modo di insegnamento sulla educazione futura degli uomini, di ripetere una arguta osservazione:

«Molta della suggestione che esercita sul mondo degli adulti la «autorità, per esempio, di un segretario generale della Confederazione del Lavoro, dipende dall'autorità esercitata sul bambino dalla cattedra e, se non rivestisse quella sua carica, sarebbe, al postutto, un uomo. Troppi oratori perderebbero molto del loro prestigio se soltanto il pulpito dal quale essi parlano fosse più basso di mezzo metro. Naturalmente chi ha provveduto ad allineare gli scolari nei banchi e se è necessario ad introdurre l'uniforme, sapeva che mettere in riga gli individui, come si dice che sia stato fatto per primo da chi aveva certamente genio militare, e ad uniformarli attraverso l'uniforme del vestito, contribuisce ad assicurare la disciplina. E senza allineamento, senza uniformi e senza disciplina non si dà esercito. Soltanto, un esercito non è proprio la sede, la scuola più adatta per favorire la creatività, la originalità, la libertà dell'individuo»⁽⁶⁾.

Ricordo anche un'osservazione riferita nel libro «Scuola e Società» di Dewey, il quale essendo andato a comperare dei banchi per la sua scuola sperimentale così li come li voleva lui, si sentì rispondere: «Vede, noi abbiamo soltanto banchi fatti per ascoltare, non per lavorare».

Questo aspetto della funzione educatrice rimonta alla tradizione scolastica, secondo la quale l'educazione si riduceva alla istruzione, nel senso della semplice trasmissione della materia culturale⁽⁷⁾. Per il Bouchet⁽⁸⁾, l'autoritarismo è l'origine di tutti i mali della scuola.

Esso porta le lezioni *ex cathedra* che cadono su una assemblea di giovani, rassegnata a priori ad ascoltare tutto quello che si vuol loro raccontare, se pur non è decisa a non ascoltare niente. Esso porta le lezioni dettate, i sunti, i compendi, tanto più pullulanti quanto più sconsigliati, il flagello dei manuali. Esso porta il freddo dogmatismo che dissuade ogni aprirsi spontaneo dell'intelligenza dell'adolescente, poichè ogni tentativo originale sembra ridicolo e destinato a infrangersi contro la « Scienza » rappresentata dal professore in cattedra.

Il fondare l'attività didattica sul semplice presupposto della nozione porta alle conseguenze accennate, a prescindere dal fatto se effettivamente il sapere si possa tramettere sul serio con la sola parola ⁽⁹⁾. Contro questa concezione insorge la « scuola attiva » la quale, nelle sue varie forme, pone, come fine dell'insegnamento, la formazione della volontà e della dignità dell'intelligenza, cioè la formazione della persona umana, facendo leva sull'azione dell'allunno ⁽¹⁰⁾. Nel nuovo concetto dell'educazione la funzione dell'insegnante è completamente trasformata. Egli non deve essere soltanto un dotto, incaricato di modellare l'intelligenza e riempire lo spirito di rozioni, deve anche essere un suscitatore di interessi, di bisogni intellettuali e morali, deve, per gli alunni, più che un docente *ex cathedra*, essere un collaboratore. Invece di limitarsi a trasmettere le nozioni da lui possedute, egli deve aiutarli ad acquistare, con ricerche e lavoro personale, la verità. Non l'erudizione, ma l'entusiasmo, sarà la sua virtù ⁽¹¹⁾. In relazione a queste due posizioni, naturalmente, si determina e si inserisce nella struttura del rapporto il problema della preparazione del maestro. Secondo la prima è sufficiente che il docente sia dotato di autorità e competenza; la conoscenza dell'allunno passa in secondo piano, perchè basta effettivamente che egli conosca la sua materia e la conosca talmente bene da imporsi, col prestigio del suo valore scientifico e delle sue doti personali e morali, all'allunno.

Secondo l'altra posizione, se l'insegnante deve agire non soltanto in base alla sua competenza e autorità, ma essere collaboratore dell'allunno, per suscitare gli interessi, per indurlo, da solo, alla ricerca di quella verità, di quel sapere che tanto più si è conquistato, quanto più è cercato, trovato, creato da sè, il professore, oltre la materia d'insegnamento, deve profondamente conoscere l'allunno. Questa conoscenza fa parte della sua preparazione, remota e prossima: remota in quanto conoscenza dell'« allunno », prossima in quanto conoscenza degli alunni che in concreto operano con lui nella classe.

In tal modo la psicologia entra come elemento del rapporto didattico nel quale essa si compenetra con la didattica.

Però conoscenza dell'allunno occorre sia intesa non come conoscenza empirica, ma come conoscenza scientifica. Leggo in « Educazione nuova », che comprende quattro saggi su problemi medico-psicopedagogici, in una prima conversazione su « Psicologia ed educazione » di Eduardo Claparède: « Troppo spesso si pensa che il problema pedagogico si riduca a un problema di programmi, e si discute all'infinito sui meriti rispettivi dell'insegnamento "classico", "scientifico", « o "professionale". Ma queste discussioni sono campate in aria, pogiano su degli "a priori" o su pregiudizi di classe o partito, non su « osservazioni precise.

« Gli argomenti addotti sono il più delle volte dettati dal sentimento o da preferenze personali, non dall'esperienza. D'altra parte « queste questioni di programmi, per quanto importanti, sono in realtà

«secondarie. Voglio con questo dire che sono subordinate ai metodi d'insegnamento. Il più bello, il più ragionevole dei programmi sulla carta porterà i suoi frutti soltanto se l'insegnamento che ne deriva è adattato allo spirito, al tipo spirituale degli allievi. Ora, per mettere a punto questi metodi di insegnamento è necessario conoscere almeno un po' la psicologia del fanciullo.

« Il problema educativo comporta dunque due termini: la cosa da insegnare e colui al quale deve essere insegnata: il programma e l'allievo. Finora è stata dedicata ogni sollecitudine ai programmi ed ai manuali; è tempo di occuparsi un po' di coloro ai quali si pensa che queste cose siano fatte.

« Non voglio dimenticare che esiste anche un terzo termine: vale a dire lo stesso educatore. Ma ciò che quest'ultimo deve essere dipende dal modo con cui il fanciullo deve essere trattato e sviluppato. La determinazione delle qualità che l'educatore deve possedere deriva dunque in definitiva dalla psicologia del fanciullo » (12).

Ecco perchè si insiste sullo studio della psicologia pedagogica, ed il perchè delle discussioni indette, allo scopo di realizzare la conoscenza dell'altro soggetto del rapporto, anche se non si vuole riconoscere diritto di cittadinanza, nella città del sapere, alla pedagogia. Claparède prevede le obiezioni che si possono fare e che si fanno (13). Gli insegnanti possono dire: « Ma noi non abbiamo bisogno di questa conoscenza tecnico-psicologica che ci si vuol ammanire; ci basta il buon senso, ci basta il dono innato che abbiamo per la nostra vocazione, ci basta l'esperienza pratica dell'insegnamento ». Il Claparède risponde a questi argomenti e rimando alle sue osservazioni che, per me, sono convincenti.

Ritengo, però, che la conoscenza dell'alunno sia effettivamente un po' il perno intorno al quale gira tutta quanta l'azione che nasce dal rapporto didattico, cioè l'effetto di esso, anche perchè su di essa, analogamente a quanto si è detto per il docente, si impernia il problema della preparazione del discente. Preparazione non nel senso di aspetto formale del rapporto didattico, che vedremo, ma nel senso di attitudine a realizzare la sua completa formazione spirituale nella scuola e in quel dato tipo di scuola (c. d. orientamento scolastico).

Poichè è questo che, in definitiva, caratterizza tutta quanta l'azione educatrice. Che cosa si propone l'azione educatrice, a cosa mira l'attività dell'educatore? A sviluppare, a creare l'individuo? A sviluppare, a creare un cittadino? E' posta cioè a vantaggio dell'individuo o a vantaggio della società e specialmente della società organizzata a Stato? Ovvero mira, prescindendo dall'una e dall'altra posizione, al vantaggio dell'uomo come essere, direi, integrale, nel quale si combinano individuo e la società, al vantaggio dell'uomo il quale dilata tanto la sua individualità fino a comprendere in sé anche la società?

Non voglio dare risposta, per i motivi già detti, ma credo dover affermare che occorra farsi una chiara idea del fine che l'insegnante deve proporre a se stesso per ben estrinsecare la sua azione educativa.

Ed è da rilevare che la nozione di questi fini non è disgiunta da una chiara concezione della vita che ciascuno di noi deve avere, la quale determina la nozione di detti fini e il contenuto dell'insegnamento.

In fondo, se pure non facciamo la professione di filosofi, siamo tutti un po' dei Mrs. Jourdain, facciamo tutti un po' di filosofia senza saperlo, e naturalmente, man mano che i nostri studi, le nostre cono-

scienze, si approfondiscono, cerchiamo anche noi di rendere sistematica questa filosofia. Senza questo fondamento, però come ogni altra nostra azione, sarà meccanica e fredda anche ogni azione educativa. Si potrebbe, al riguardo, ripetere il detto espressivo di un filosofo greco ⁽¹⁴⁾ il quale paragonava i matematici che non conoscevano la filosofia, ai Proci, agli ammiratori di Penelope, che, non potendo da lei essere corrisposti, si accontentavano delle serve. Penso che questa posizione, così ironicamente determinata dal filosofo, possa un po' applicarsi all'insegnante, che insegni una qualunque materia, senza inquadrarla tra queste due colonne: una conoscenza dei fini dell'insegnamento e una propria concezione di vita.

Da questi tre elementi sgorga il programma.

Che cosa è il programma? Il programma è la descrizione a priori dell'attività che vuole svolgere la scuola. Il programma della scuola, della mia scuola, non è il programma ministeriale. Questo è semplicemente uno spunto, una specie di indefinito maximum al quale si pensa una certa media di alunni possa arrivare, come complesso di nozioni, come complesso di cognizioni da acquistare. In nessun caso esso deve essere oltrepassato. Occorre andar piano, mettere freno all'ansia del correre; non è miglior insegnante quello che svolge più programma, ma quello che, quel poco che fa, riesce a farlo acquisire bene dai propri alunni. In ogni caso è certo che il programma ministeriale è una direttiva astratta che deve essere resa concreta, nella propria scuola concreta, tenendo conto degli alunni che abbiamo.

Ma anche in relazione al programma, diversi sono i punti di vista, i quali discendono e dipendono dalle diverse concezioni di vita che si hanno.

Se si ritiene che la scuola debba mettere in grado l'alunno di realizzare una data posizione sociale, se si pensa che la scienza, da sola, possa fornire agli uomini degli ideali di vita, tutto è fondato sull'«istruzione», il miglior programma è quello che contiene più nozioni, il miglior alunno è quello che sa più cose, che possiede (sarei quasi tentato di dire «contiene») più nozioni.

Bando dalla scuola a ciò che «non è compreso nel programma», fermarsi è «perdere il proprio tempo», l'unica preoccupazione è «svolgere il programma»! Discende da ciò, nonostante si neghi a parole, la supervalutazione dello sforzo mnemonico, la supervalutazione di «ciò che l'alunno sa» in confronto di «quel che l'alunno pensa».

Discende da ciò il non nuovo problema del «carico scolastico» il condensare una serie di fatti o di opinioni sotto forma di schemi, riassunti, manuali, destinati a portare al «calor bianco» i cervelli degli alunni in vista degli esami. Passati questi, in possesso del diploma, il quale, con l'apparato dei suoi timbri e delle sue firme, attesta che si è maturata l'intelligenza dell'alunno, questi si affretta a liberarsi subito dell'indigesto cibo che pesava sul suo cervello, a vendere quaderni e manuali e... se è veramente intelligente e ben guidato... a mettersi a studiare sul serio.

La scuola nuova, invece, come ho detto altre volte, mette in primo piano l'interesse dell'alunno. Questi non deve essere educato dal di fuori, ma, per processo di autonomia e interno sviluppo, deve formarsi e informarsi. Non essere formato e informato, deve istruirsi e non essere ingozzato di nozioni: deve, cioè svilupparsi. Scopo della scuola non è più l'acquisto di un complesso di nozioni comprese in un programma, ma la conservazione e l'incremento dello spirito dell'alunno. Nel programma, quindi, più che il «programma d'insegnamento» prevale il

« programma didattico », ed esso, più che un complesso di astratte nozioni elencate è un organico insieme di spunti aderenti alle concrete possibilità dell'alunno.

Ecco perchè occorre conoscere gli alunni. L'azione didattica si svolge nella scuola, ma non è soltanto nella scuola che si impara o si insegna. Abbiamo la famiglia, abbiamo la società, abbiamo i vari ambienti sociali che sono, in fondo, in misura più o meno ampia, tutti ambienti educativi, abbiamo la Chiesa.

Naturalmente, occorre, anzitutto, che la educazione che si dà nella scuola sia armonizzata, coordinata con quella degli altri ambienti in cui gli alunni vivono e, spesso, per un periodo di tempo superiore a quello che passano nella scuola. Tutto questo, naturalmente, incide sul programma (quello dell'insegnante, si capisce).

Inoltre diverse sono le condizioni geografiche, fisiche, economiche dei vari centri. Occorre perciò che ogni insegnante faccia e svolga un proprio programma, concreto per la propria scuola, con la più viva aderenza alla realtà, dell'ambiente, della vita nella quale la scuola è immersa.

Si capisce, quando parlo di aderenza alla realtà, di aderenza alla vita, penso che si debbano escludere quegli argomenti che presentano un'esperienza di vita alla quale l'alunno non può essere accostato, alla quale forse soltanto noi con i capelli grigi ed una lunga esperienza della vita possiamo accostarci, quei campi nei quali l'educazione io la considero geloso campo d'azione della famiglia, del padre, del genitore.

Questo programma racchiude e conclude quello che è l'oggetto dell'insegnamento ed un po' determina non solo la classificazione delle didattiche speciali, cioè delle didattiche delle varie materie d'insegnamento la cui divisione ha un sapore prettamente amministrativo, ma determina un po' anche la struttura e l'orientamento nella scuola. Sarà la scuola selettiva? Sarà la scuola orientativa? L'acquisizione del sapere sarà fine o mezzo? E così via dicendo.

La risposta a queste domande è data un po' dalla risposta che daremo alla domanda: quali sono i fini dell'insegnamento? a quale concezione di vita noi ricollegiamo questi fini? ma soprattutto dalla risposta che daremo all'altra domanda: chi è il fanciullo? chi è l'allievo? quale è la sua struttura? che cosa dobbiamo fare di lui? In fondo noi dobbiamo pensare a questo: la scuola è fatta per gli alunni non per gli insegnanti. Perciò dobbiamo noi uniformarci alle esigenze dell'alunno, non l'alunno alle nostre esigenze, determinate dalle nostre abitudini di studi, determinate soprattutto, io penso, dal « complesso del professore », cioè dal ricordo di quello che il nostro professore faceva, il quale, a sua volta, forse per lo stesso complesso, agiva secondo la tradizione.

Cioè, quando noi entriamo per la prima volta nella scuola, pensiamo: come faceva il mio professore? Faceva così! E allora cerchiamo, sia pure secondo il nostro temperamento, di fare quello che faceva lui. E così si perpetua una tradizione, contro la quale, ormai, sono insorti quasi tutti i pedagogisti, perchè non rispondente all'ambiente culturale della nostra epoca.

L'altro elemento del rapporto, cioè la forma, è un po' complesso in quanto è la forma che assumono le attività e del docente e del discente. Pongo solo degli interrogativi, che potranno avere risposta dalle discussioni che su questi argomenti si avranno tra gli insegnanti.

Le domande sono queste: Quali sono le forme attraverso le quali si esplicano le attività del docente? La preparazione alla lezione, la

lezione e la interrogazione. Come si esplicano? Ecco qui i vari dubbi! La preparazione alla lezione è semplicemente revisione, arricchimento di un contenuto di nozioni, di una certa quantità di argomenti da esporre? Oppure, presupponendo, come è logico, che il professore conosca la materia, preparazione alla lezione vuol dire semplicemente meditazione sul lavoro che nella classe l'insegnante farà svolgere ai suoi alunni? Penso, per associazione di idee, allo svolgimento delle esercitazioni pratiche dell'Istituto Industriale. L'insegnante pratico prepara i vari pezzi di lavoro e poi pensa nella sua mente come, al banco del lavoro, gli alunni si accosteranno, eseguiranno il loro lavoro. Non sta in alto a parlare a tutti, ma passa dall'uno all'altro per dar loro consigli, aiuti, suggerimenti perchè essi possano compiere quel pezzo che è oggetto della loro attività, in quel periodo di esercitazioni.

Mi parrebbe che in questo dovesse consistere la preparazione alla lezione: pensare come dagli alunni si possa dar principio a una lettura, iniziare una conversazione, immaginare uno sviluppo di essa attraverso operazioni simultanee e successive di ciascun alunno.

E la lezione cosa è? Esposizione, più o meno ben ornata, di una parte dello scibile, spesso parafrasi di un testo? Oppure comune ricerca su materiale già predisposto e precedentemente conosciuto dagli alunni per arrivare all'acquisto di nozioni, alla discussione di principi?

E la interrogazione? è semplice ascoltazione, da parte del docente, dell'alunno a sua volta ascoltato? oppure è una continuazione della collaborazione? In fondo a quello che vi dico c'è il problema dell'attività del discente, dell'alunno. Anche questo deve prepararsi alla lezione, poichè non deve andare a scuola digiuno dell'argomento che deve trattare l'insegnante. Questo non ha, in genere, un proprio sapere da esporre, ma un patrimonio di nozioni che l'alunno trova già o nel libro di testo o in altri libri. Quindi anche l'alunno deve preparare il suo materiale, per poter lavorare nella scuola. Non ne avrà bisogno se la lezione diventa un'azione, sia pure resa attraente, sia pure resa simpatica dal lenocinio dell'arte dell'insegnante il quale sa porgere la lezione, di modo che, come si suol dire, gli alunni pendono dalle sue labbra.

L'attività dell'alunno si estrinseca nella preparazione del materiale alla lezione, poi nella lezione, che sarà ascoltazione o collaborazione a seconda dell'azione del docente, poi nello studio della lezione. Anche qui bisogna intenderci. Cosa vogliamo noi dai nostri alunni?

Che rimastichino quello che abbiamo detto per venircelo a esporre? oppure che continuino la collaborazione nel lavoro, cioè ci portino, ci dicano qualche cosa di nuovo, di loro nella ripetizione?

In fondo, tutto questo non è una novità, perchè contenuto in quelle istruzioni ministeriali ⁽¹⁵⁾ ben conosciute, ancora in vigore e che voi certamente avete a memoria per averle discusse ogni anno nella prima seduta o seduta preliminare, quando il Consiglio dei Professori forma il piano di azione didattica della scuola, determina l'andamento disciplinare di esso. Da questo piano didattico generale discende il programma di ogni singola classe e di ciascun insegnante, programma che non consiste in due sforbiciate per dividere in tre (poichè tre sono i trimestri), il programma ministeriale. Esso implica quel programma aderente alla propria classe di cui ho parlato e il programma di azione didattica, che comprende, in relazione al compilatore, quello che ho detto prima: cioè quali sono i fini che esso vede nella scuola, a quale concezione di vita ispira il suo insegnamento, in quale modo, attraverso quali forme esplicherà l'azione didattica. Tutto questo deve essere detto

e scritto, non per ragioni burocratiche, ma perchè il Preside, per quella unità d'indirizzo che deve dare alla scuola, attraverso il Consiglio dei Professori, per un po' coordinare le varie azioni didattiche, deve poter leggere i programmi degli insegnanti. Inoltre penso che, se devo fare qualche cosa, mi viene più comodo prendere degli appunti, tracciare sulla carta quale è il cammino che voglio seguire, anzichè abbandonarmi all'improvvisazione di ogni giorno, o tenerlo fisso soltanto nella mente. Con tutto questo si può dire di avere una seconda approssimazione della nozione di rapporto didattico: esso è la correlazione tra due soggetti, di cui il primo conosce il secondo, la quale correlazione contiene la norma — il programma — perchè entrambi realizzano il fine che si vuole conseguire. Quando questo rapporto si attua nel tempo, si ha una successione di rapporti che si sviluppano nel tempo: l'azione didattica. Se pur si è parlato del rapporto tra due soggetti (l'insegnante e l'alunno), nella scuola si ha, collegati fra loro, un complesso di questi rapporti didattici che dà vita alla classe. In essa questo complesso diventa un rapporto organico. E allora qui nasce il problema: che cosa è la classe? Perchè anche ciò occorre sia noto per determinare l'azione didattica la quale si svolge essenzialmente nella classe. Se questa costituisce un tutto unitario, una fusione di rapporti didattici, allora si spiega la lezione collettiva, si spiega l'insegnamento ex cathedra, esclusivamente basato sui due principi di competenza e di autorità. Ammesso, in fondo, che il sapere si possa trasmettere, l'insegnante parla ad un'altra persona, ed è indifferente che questa sia una persona complessa, cioè una classe, anzichè una persona sola; egli si rivolge, in realtà, ad una unità. Se invece si considera la classe un'astrazione che in realtà è formata dal complesso di questi rapporti, essa ha tanti aspetti quanti sono i rapporti che formano la classe stessa, cioè quanti sono gli alunni. Allora tanto più, mi pare, si pone l'esigenza di non livellare gli alunni, di non fonderli, ma di seguirli uno per uno, si impone la necessità di passare da una « scuola seduta » da una scuola passiva a quella che si chiama « scuola attiva » basata sull'attività del discente, guidata, controllata, sorretta dall'insegnante, il quale deve pensare che, in fondo, se ha trenta alunni, ha davanti a sè trenta classi. Si impone, cioè, la necessità di un lavoro individualizzato (non individuale), inquadrato nel lavoro della società scolastica, della classe (come ogni nostra attività è individualizzata nel lavoro collettivo e organico delle classi sociali). Il lavoro sia adattato e adatto a ciascun scolaro, preparato per lui, conoscendo perchè è sembrato necessario farglielo eseguire in date precise condizioni. Non si deve fare eseguire lo stesso lavoro contemporaneamente e successivamente a ciascuno (lavoro individuale) ma a ciascuno assegnare il lavoro che meglio gli si addice (lavoro individualizzato) ⁽¹⁶⁾.

Se la classe non è un'unità derivante da una fusione, non una somma di unità, ma un organismo, è, quindi, una società che vive di una sua vita, che ha le sue regole di azione. Queste debbono sorgere spontanee dalla collaborazione tra i suoi membri (insegnante e alunni) quasi in forma di « autogoverno ». Queste regole di azione costituiscono il programma della classe ⁽¹⁷⁾, nel quale si concreta il programma governativo. Questo, come ho detto, è una direttiva, un maximum, da non oltrepassare se non quando tutti gli alunni l'abbiano bene assimilato. Se anche uno non lo ha raggiunto non può l'insegnante trascurarlo e andare oltre.

D'altronde, se lo svolgimento del programma più che ad immagazzinare un certo numero di nozioni, deve servire allo sviluppo di de-

terminate facoltà, ad orientare i giovani, meglio tale fine si ottiene usufruendo, come mezzo, di un limitato numero di nozioni, che non accumulandone molte, spesso meccanicamente apprese.

La sintesi degli elementi fin qui analizzati ci dà quindi la nozione di **rapporto didattico** che nella sua definitiva nozione può ritenersi essere « la realizzazione, nella scuola, della relazione, nella classe, tra il (o i) docente e gli alunni per attuare una o più norme d'azione della classe stessa (programma) in vista dei fini da conseguire ». Nel rapporto didattico confluiscono tutti i dati relativi al problema educativo e vi si ordinano a sistema. Ecco perchè l'ho preso come punto di riferimento o di ordine di esposizione.

Non c'è dubbio che l'elemento personale (docente e discenti) domini la dinamica del rapporto; specialmente la figura del discente (non dimentichiamo, ripeto, che la scuola è fatta per gli alunni e non per gli insegnanti) per il quale e in vista del quale tutti gli elementi del rapporto sussistono e al quale tendono e in relazione al quale si risolvono le questioni che ho fin qui proposte. Ciò spiega l'importanza della preparazione culturale e professionale del docente (sulla quale non si insisterà mai abbastanza), l'importanza della preparazione spirituale del discente, ma soprattutto la conoscenza di questo (conoscenza scientifica) da parte del docente. Ecco perchè è importante lo studio della psicologia (si autonomizzi questa, o meno, nella pedagogia) in questo la nuova pedagogia punta soprattutto sull'attività del discente nella dinamica del rapporto didattico.

Questo fine pedagogico è soprattutto compreso alle due estremità del ciclo scolastico: nelle scuole materne e, in un certo senso, nelle università. Affiora appena, e non sempre universalmente accetto, nella scuola elementare. In quei due settori ci si preoccupa molto più che non nell'insegnamento elementare e secondario di conseguir il duplice scopo dell'istruzione: dare all'individuo una certa cultura, fargli acquistare un metodo personale di lavoro adatto al suo temperamento, alle sue capacità; fare di lui un uomo.

Ho voluto soltanto impostare problemi, porre delle domande.

Ai docenti, nella loro preparazione, nelle loro riflessioni, il cercare le soluzioni e le risposte. Queste saranno sempre buone se trovate fuori dalla routine, della prassi deprimente, nella viva sensazione della loro personalità, della realtà in cui sono con la classe, con quale lavorano.

Ci si può chiedere se questo periodo di dodici o quattordici anni, nel quale l'istruzione avviene con altri fini e mezzi, per poi essere ripresa con i metodi originari (adattati, ben si comprende, alla diversa età dei discenti) interrompendo un naturale corso di sviluppo non sia un danno, mentre più vantaggiosa sarebbe l'unità metodologica. In realtà, il rapporto didattico, il principio didattico, pur modulandosi diversamente, è però fondamentalmente unico dalla scuola materna alla Università.

E' ovvio, però, che rispondendo affermativamente alle poste domande occorre sottoporre a revisione tutta la metodica, tutta la tecnica dell'insegnamento elementare e medio, il che si fa in numerose scuole sperimentali (si pensi, tra l'altro, ai Licei montessoriani), i cui risultati dovrebbero, in ogni caso, essere vagliati e studiati.

Però ciò non può nè deve avvenire per esteriore imposizione, ma per interna disposizione dei docenti (ogni riforma non è mai eteronoma, ma avviene in interiore schola e, prima ancora, in interiore magistro).

NOTE

(¹) Intendo qui didattica, come didattica generale e, in specie, non tanto del suo ordinamento, quanto dello scopo dei mezzi e dei metodi della scuola. V. Dizionario di pedagogia di Credaro e Martinazzoli - voce Didattica.

Del resto la questione terminologica ha scarsa importanza, purchè ci si intenda sull'argomento e sui suoi limiti.

(²) Mi riferisco alla nozione di « rapporto giuridico » la cui analisi ha dato tanti importanti risultati, sia teorici che pratici, nella scienza del diritto.

(³) RIBOULET: *Pédagogie générale*, pag. 25.

(⁴) *Reflexionen*, I pag. (in ediz.).

(⁵) LOMBARDI FRANCO: *Senso della pedagogia*, 1948, pag. 29.

(⁶) LOMBARDI FRANCO, *l. c.*, pag. 32.

(⁷) LESER: *Il problema pedagogico* (trad. it.), vol. I, pag. 30.

(⁸) BOUCHET H.: *L'individualisation de l'enseignement*, pag. 52.

(⁹) CASSIRER: *Saggio sull'uomo*, pag. 21. La verità è per sua natura il portato di un pensiero dialettico; non può essere ottenuta quindi se non attraverso una costante cooperazione dei soggetti in un reciproco porsi domande e soddisfarle. MARITAIN: *L'éducation à la croisée des chemins*, pag. 58 seg.

(¹⁰) DE RUGGIERO: *Filosofi del novecento*, 83 seg.

(¹¹) CLAPAREDE: *L'éducation fonctionnelle*, pag. 234.

(¹²) *Educazione nuova*, Edizioni M.L.L., pag. 8.

(¹³) *Educazione nuova cit.*, pag. 9 e seguenti.

(¹⁴) ARISTONE DI CHIO:

(¹⁵) C. 28 dicembre 1925. Sull'azione didattica. C. 19 gennaio 1929. Interrogazione e compiti in classe.

(¹⁶) Per maggiori dettagli si veda: BOUCHET: *L'individualisation et l'enseignement*, Alcau, Paris, 1933 e DOTTRENS: *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel, 1947, seconda edizione.

(¹⁷) DEWEY: *Esperienza ed educazione*, passim e pagg. VII e IX dell'introduzione di E. Codignola.

Una lodevole iniziativa

IL CENTRO DIDATTICO DI S. PIETRO AL NATISONE

Il 14 Gennaio u. s., si è inaugurato, nella palestra dell'Istituto Magistrale e per iniziativa della direzione dell'Istituto stesso, il centro didattico, con questo programma:

1) Un corso di aggiornamento sulla " Biologia e Psicologia al servizio dell'educazione ".

2) Costituzione e funzionamento di una biblioteca professionale scolastica.

Il prof. Passone illustra con appropriate espressioni il programma e accennando al fine precipuo che il centro si propone — l'aggiornamento e l'approfondimento della cultura del maestro ed il perfezionamento della sua azione didattica — ricorda opportunamente anche l'alta funzione della scuola di confine.

Il Provveditore mentre elogia gli organizzatori e si compiace del fervore che anima i maestri, rileva che a questo centro didattico dovrebbero confluire anche gli insegnanti medi: se il centro fosse un punto di riscontro tra gli educatori, la finalità ch'esso si propone sarebbe più facilmente raggiunta.

Per insegnare occorre saper insegnare: e per prepararsi ad insegnare torna utile ricordare che la scuola vive in un ambiente sociale: creare armonia tra scuola e società, e preparare gli uomini alla società di domani è il compito degli educatori. Bisogna dunque far entrare la vita nella scuola: perciò l'insegnante deve acquisire una cultura sociologica, politica, economica oltre che storica, letteraria ecc., per poter far seguire alla sua scuola il passo che segue la società.



Se non acquistiamo una chiara e giusta idea del bene e del male, il nostro nuovo ordine, ammesso che venga, sarà una cosa meschina. Questo è un compito per l'educazione nel senso più logoro, e occorre prima un sistema educativo che lo renda possibile e poi, in questo sistema un'educazione che lo realizzi.

LIVINGSTONE

I NOSTRI CONVEGNI

CIRCOLO DI POZZUOLO - 8 febbraio 1950 - Convegno a Campoformido per maestri di Campoformido - Basaldella e Bressa.

Campoformido è a due passi da Udine ed i maestri di questa zona raggiungono giornalmente la sede dal vicino centro cittadino. Non v'è dubbio che portano quindi nel loro insegnamento l'influsso che la vita culturale e sociale della città, anche se non vogliamo esercita su di essi. Ma anche dall'ambiente locale essi traggono lo spunto per le loro lezioni, come dimostra il rogramma steso dalla maestra Linussio di Basaldella.

Cominciamo, al solito, col precisare lo scopo delle nostre riunioni, dei nostri incontri — è questo il loro carattere — che non mirano affatto alla cosiddetta « ispezione » o meno ancora ad indagare su ciò che i maestri fanno o non fanno, ma unicamente a uno scambio fruttuoso di vedute su questioni che interessano la scuola, il maestro e l'alunno. Noi pensiamo al maestro come a uno « sperimentatore ». Egli deve farsi un proprio sistema che può variare, di giorno in giorno; ma per far ciò gli occorre una cultura accuratamente aggiornata, non libresca nel senso deterioro della parola ma fatta su libri che insegnino e abituino a pensare, a meditare. I libri infatti che mandiamo perchè siano letti e poi discussi nei convegni non vanno presi alla lettera; anzi possono e debbono essere spesso criticati, e condannati; ma attraverso il libro occorre affinare il proprio spirito critico e l'abitudine alla indagine.

Dopo queste premesse, rotto, diciamo così, il ghiaccio, esaminiamo qualche relazione.

Ci colpiscono le affermazioni di una maestra che dice essere condizioni indispensabili per l'applicazione del metodo naturale, una classe non numerosa e un copio-

so materiale didattico. In linea di massima siamo d'accordo.

Ma c'è una osservazione da fare: il metodo naturale non è che un aspetto particolare dell'attivismo; e se così è anche il copioso materiale didattico, costruito dagli allievi stessi sotto la guida dell'insegnante, diviene ausilio prezioso non tanto perchè « c'è » quanto perchè a procurarlo sono stati gli alunni stessi. E quando quella maestra ci spiega una sua frase: « non dimentichiamo che la scuola è fatta per insegnare certe cose prima di farle eseguire » proprio confessiamo di non capire il senso delle parole in quanto... l'attenzione, ad esempio, come s'insegna? V'è una concomitanza tra atto e parola, nella scuola, che noi vorremmo affermare che mai o quasi mai si deve « insegnare » (si prendano « cum grano salis » le nostre affermazioni); e spiegare. Il bambino odia le spiegazioni, il maestro che parla ex cathedra dispensando dall'alto il suo sapere. Meglio farglielo conquistare al bimbo il suo sapere in modo che più che di un insegnamento del maestro — insegnamento che non si esclude, s'intende — il sapere sia frutto dell'apprendimento del fanciullo.

Ci lascia perplessi anche l'affermazione della stessa insegnante che « per il metodo naturale occorrono bambini svegli ». Veramente il bambino tardo non può seguire il metodo naturale? Vorremmo che i maestri che leggono queste note ci scrivessero, ci dicessero la loro opinione, comunicassero la loro esperienza.

Certo, pensiamo, bisogna saper aspettare: bisogna badare « all'interno » del fanciullo, più che al successo immediato, all'effetto della « letterina di Natale » come tanti, troppi (siamo sinceri) pen-

sano e fanno. Una cosa soprattutto non convince: la fusione dei due metodi, tradizionale e naturale, in quanto le posizioni, i principi su cui poggiano i due metodi sono così antitetici che non si riesce a capire come si possano usare contemporaneamente.

Se le esperienze fatte dimostrano che ciò è possibile e forse utile, invitiamo chiunque possa illuminare i colleghi sull'argomento, a mandarci le sue osservazioni.

A proposito della classe numerosa e del materiale, la direttrice signora Pantaleoni osserva intanto che a suo avviso il metodo naturale può benissimo applicarsi, e con buoni risultati, anche in classi molto numerose e con scarso materiale.

Ribadiamo intanto il concetto che il metodo naturale si basa sull'attività spontanea del fanciullo: lo abbiamo detto più sopra, «un aspetto particolare dell'attivismo». Ora, dovendo il maestro seguire uno per uno i suoi allievi, nello sviluppo della loro personalità che attraverso questa spontaneità si manifesta, può riuscire forse difficile applicare bene il metodo naturale in una classe molto numerosa; e in ciò conveniamo, in parte, con la maestra che ha espresso questo

giudizio. Ma d'altra parte la classe poco numerosa (come qualcuno gradirebbe) non dà quel senso della società che invece la scuola deve dare: tra i due mali scegliamo il minore che poi con la buona volontà e la costanza del maestro, si può eliminare.

Ci ha fatto piacere trovare affermazioni come questa: «Ciò che è appreso per bisogno di sapere, è appreso con piacere e con una certa facilità»: è questa una grande verità che andrebbe ben meditata. Ciò che interessa, è evidente che appassioni e si approfondisca e in questo senso si può evitare che il bambino sia distratto.

La scuola può essere severa ugualmente e disciplinare ad una attività ordinata senza costrizione: così diventerà il cittadino capace di accettare e imporsi il sacrificio. E qui la direttrice aggiunge opportunamente l'osservazione che il bambino è anche contento di vedere che l'ordine, il sacrificio, la rinuncia, gli tornano di vantaggio.

Segue la discussione degli argomenti all'ordine del giorno, cioè la compilazione del programma e il metodo naturale in terza classe. Quindi la maestra De Biase svolge la sua relazione sul volume del Dewey «Scuola e Società».

CIRCOLO DI PALUZZA - 15 febbraio 1950 - Convegno a Paularo per i maestri di Paularo, Salino, Ravinis, Chiaulis e Dierico.

L'essere soddisfatti del dovere compiuto e dei risultati raggiunti è il primo premio del nostro lavoro? Se ciò è vero, i maestri di questo circolo in generale («verba generalia non sunt... pizicateria...!») sono stati tutti premiati. Essi nelle loro relazioni si manifestano ottimisti; anzi talvolta ottimisti per forza. Ma come si fa ad esser sempre entusiasti di un risultato? Diciamo sempre, perchè le relazioni dei maestri che abbiamo sotto mano hanno un tono uniforme e pongono l'accento quasi con monotonia

su questo «successo» dell'insegnamento. Pare che non rispecchino il vero esame di coscienza: non vi notiamo un riuscito tentativo di interiorizzazione; non si è scavato in profondità.

Non vogliamo farne una colpa ma solo trarne lo spunto per un invito ad una maggiore sincerità. Se le cose non vanno o vanno male, lo si dica, senza timore che alcuno lanci i suoi anatemi. Ormai i maestri dovrebbero conoscere il nostro costume. Non andiamo vendendo vasetti nè cercando etichette di metodi o sco-

perfe eccezionali, ma soltanto cercando di risvegliare in tutti, come in noi stessi, quel senso della reale funzione della scuola che i maestri non hanno smarrito ma che in taluno s'è forse assopito. Una prova. Eccola: una maestra si dichiara soddisfatta del metodo naturale e del risultato ottenuto. Essa afferma di essersi servita del metodo naturale e di quello tradizionale specialmente, avendo avuto bambini maturati. Ora come si può dare un giudizio su un metodo se esso non è stato seguito ed sperimentato a dovere? E' chiaro che il giudizio non può essere che molto parziale e... gratuito; e la discussione infatti rivela la fondatezza della nostra impressione.

Dopodichè passiamo ad un argomento che quest'anno viene trattato per la prima volta: l'unità d'insegnamento.

Leggiamo dunque dalla premessa ai programmi didattici del 1945 queste espressioni: « E' da rilevare che con l'educazione morale e civile si mira, più che ad una precettistica di vecchia maniera, alla formazione del carattere, con un avveduto esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno. **A tal fine è premessa indispensabile l'unità d'insegnamento** ». E dopo aver passato in rassegna le singole materie le avvertenze così concludono: « Queste materie non debbono essere considerate distinte l'una dall'altra: esse costituiscono un tutto unitario e armonico che si fonde nella coscienza dell'alunno ». Ora ci domandiamo: come intendono i maestri questa « unità di insegnamento »? Può sembrare una domanda oziosa e forse ancor più oziosa la discussione di fronte alle così chiare espressioni contenute nelle premesse sopra riportate.

Ma sentiamo qualche risposta. In alcuni centri è stato detto: io applico l'unità d'insegnamento, perchè facendo storia o geografia mi riferisco o mi riconduco sempre all'italiano. Altri ha detto: io colgo un pretesto occasionale qualunque e da quello faccio scaturire motivo per insegnare tutte le materie. Ad es.: oggi c'è

la neve: parlo della neve e faccio riferimento ai luoghi dove cade la neve e dove non cade (geografia) e ciò che produce (scienze ecc.), al freddo intenso e al modo di ripararsi (costumi) a coloro che soffrono il freddo e hanno bisogno di aiuto (educazione morale ecc.).

Altri ancora dice che unità di insegnamento è stabilire un punto che si riconduce al « centro d'interesse ».

Già questi richiami mostrano orientamenti diversi. Ma... non intendiamo risolvere il problema e concludere. Anzi: nostro specifico intendimento è di porre il problema e di avviarne la discussione che va poi proseguita tra i maestri.

Le conclusioni, positive o negative che siano, si trarranno alla fine dell'anno, quando chi ha tentato, applicato ed sperimentato, potrà render conto della sua azione didattica, dei suoi metodi ecc.

Oggi diciamo questo: che noi pensiamo a questa unità d'insegnamento non soltanto nell'ambito di ciascuna classe, non soltanto come azione di ogni singolo maestro ma anche (anzi vorremmo dire **soprattutto**, perchè quella del maestro giunga a concreti risultati) come « unità di plesso scolastico », vale a dire che l'azione unitaria che si svolge nell'insegnamento di una classe trova il suo naturale completamente, la sua valorizzazione nell'unità del plesso scolastico, in un accordo tra i maestri delle singole classi, sì che non si disperda l'azione di ciascuno, non vi sia frattura quando un allievo cambia insegnante ed il superiore fine « formazione del carattere » e « educare nel fanciullo l'uomo e il cittadino » non sia lavoro frammentario, isolato, ma costante e armonica fatica di ciascuno e di tutti. Il plesso scolastico non è insomma, per noi formato di 5 classi distinte ma di un'unica classe, per così dire, che s'articola in cinque gradini in modo che il percorso di questi avvenga senza iato, senza frattura.

Come attuare ciò?

Noi abbiamo pensato ad un

programma comune a tutto il plesso scolastico: un programma stesso da tutti i maestri insieme, dopo ch'essi, conoscendo bene lo ambiente, le singole classi e i propri alunni e... se stessi, hanno preso gli opportuni accordi: un programma comune steso, orizzontalmente, diciamo così, per la classe e verticalmente per il plesso scolastico. Qualcosa come... un lavoro a squadre. Perché no? Si parla di lavoro a squadre tra gli alunni, perché non si dovrebbe farlo tra i maestri? Il direttore può convocare i maestri: si discute: si trova un argomento comune che interessa tutti? Si svolge nelle varie classi. O si può svolgere a classi riunite. I ragazzi di V possono servire per qualche lezione a quelli di III o di II. Il lavoro in comune, non fosse altro, servirebbe ad un utilissimo scambio di idee, ad un fruttuoso contatto, ad osservazioni preziose ed esperienze utili per tutti. Naturalmente occorre serietà e impegno: occorre «fare sul serio»: la riforma della scuola, prima che negli articoli di legge che ne stabiliscano il

funzionamento è nella interiore preparazione degli insegnanti e nella serietà dei loro intendimenti.

Comunque... Paularo è uno dei tre centri dove abbiamo pensato di tentare l'esperimento dell'unità d'insegnamento intesa come unità di plessi scolastici. E noi abbiamo fiducia in questi maestri, tra i quali la buona volontà non difetta.

Ce lo ha dimostrato la discussione seguita sui vari argomenti, specie quello della compilazione del programma sul quale ha impostato lodevolmente la sua reazione la maestra Toniutti ed ha fatte utili osservazioni la maestra De Manzoni.

L'ora tarda ci ha costretto a interrompere la conversazione. La neve ci ha poi fatto smarrire la strada ma con l'aiuto di qualche volonteroso maestro che ha persino spinto la macchina..., la abbiamo poi ritrovata.

Attendiamo di conoscere l'esito dell'esperimento e diamo appuntamento ai maestri di Paularo sui queste colonne a fine d'anno.

CIRCOLO DI AVIANO - 22 febbraio - Convegno a Budoia pei maestri di Budoia, S. Lucia, Dardago, Castello.

Se i dodici maestri riuniti a Budoia fossero un po' come... i dodici apostoli del Vangelo? Certo ne verrebbe un gran bene alla scuola e alla società, anche se, come osserva il direttore Dorigo all'inizio dell'incontro, mancano le cattedre in alcune scuole. Meglio diciamo noi, far scuola senza cattedra. Meglio spendere il denaro in libri anziché in cattedre: la cattedra sarà forse utile... al maestro, ma non certo agli scolari: e quanto meno il maestro vi sale tanto più fruttuosa può essere l'opera sua tra i banchi, tra i suoi alunni. Una maestra ci osserva che una delle difficoltà dell'insegnamento, proviene, qui, dall'abbinamento delle classi.

L'abbiamo detto altre volte, ma lo ripetiamo: l'abbinamento è u-

na necessità, come la pluriclasse, delle località dove le classi non sono molto numerose. Ma il fatto che sia una necessità non esclude che possa riuscire ugualmente bene.

E infatti l'ispettrice conferma che alcuni maestri danno buoni frutti anche in classi abbinate: qualcuno anzi riesce meglio di altri che hanno una sola classe.

Ma, si obietta, c'è l'affare del programma!

Già: il programma di una classe di abbinamento è un programma sui generis, è un programma... «da abbinamento» insomma, che deve certo tener conto, come qualunque altro programma, della particolare situazione derivante oltre che da tutti gli altri fattori ambientali, anche da

questo fattore. Un programma «ad hoc». Noi pensiamo che quando ci sono due classi abbinale occorra far leva su due elementi: a) le occupazioni autonome; b) la mutuità dell'insegnamento.

Il colloquio si svolge poi su due argomenti che a Eudoia sembrano scottanti: l'ambiente e le relazioni tra scuola e famiglia.

Diamo atto a questi maestri delle difficoltà che incontrano, (raccomandiamo però di far attenzione che tali difficoltà non siano talvolta in loro, anziché tutte... fuori...), ma vogliamo aggiungere che la situazione non è peggiore che in altre località. C'è un po' la tendenza a far del proprio caso, della situazione locale, un « caso particolare ».

Se « mal comune è mezzo gaudio » si consolino i maestri. O meglio non disarmino: ci sono zone, più depresse, ambienti anche più ostili. L'ambiente, anche quello sociale si può modificare lentamente attraverso un lungo e paziente lavoro, talvolta di decenni.

Le iniziative di cui abbiamo sentito far cenno, meritano un appoggio e uno sviluppo: corsi di economia domestica? Corsi di taglio e cucito? Ma bene: anche questo non può che far bene. E altrettanto dicasi per le famiglie: il problema, ci si dice, specie dal lato morale, è molto grave.

Ragione di più per estendere la azione educativa, oltre la scuola, alle famiglie; penetrarvi, assisterle se possibile, farvi entrare il buon libro, la rivista, sostituirsi alla famiglia nell'educazione dell'allievo quando proprio questo non sente la sua missione.

E troviamo giusta l'osservazione dell'ispettrice: alle volte i maestri, anzi soprattutto i bravi maestri, forse per eccesso di zelo, pretendono troppo dalle famiglie e non di rado anche dai ragazzi: bisogna pur anche comprendere e compatire chi, non avendo né mezzi né un'adeguata preparazione, non impartisce ai figlioli una sana educazione. Altre osservazioni sull'argomento le rimandiamo ad altra parte del

bollettino dove esaminiamo le relazioni di tutti i maestri del circolo.

Discussi gli argomenti all'ordine del giorno, compilazione del programma e metodo naturale in III classe, la signora Scalari, legge la sua relazione sul libro del Loy: « Diritti dell'infanzia e programmi didattici ». E la lettrice toccando anche dell'autogoverno, ci offre lo spunto alla precisazione di un punto di vista.

L'autogoverno deve nascere nella scuola e dalla scuola, deve esser frutto di una conquista. Esso significa in sostanza che essendo la scuola una società (qualcuno forse dissente ma è in errore) composta del maestro e degli alunni, essa società deve reggersi senza l'autorità « assoluta » del maestro. Dal lavoro in comune, dalla collaborazione, nasca la regola di vita della scuola: e allora la scuola deve essere allenata a quel lavoro comune e tale allenamento deve cominciare fin dalla prima classe: gli altri, espedienti (divisione in squadre, distribuzione di incarichi, elezioni ecc.) possono avere uno scopo agonistico (che può anche essere dannoso) ma non sono lo autogoverno. Chi nega l'autogoverno nega la libertà, chi nega la libertà nega l'uomo e negando ambedue si negano i valori fondamentali della educazione.

Ritornata in discussione la questione del programma didattico ascoltiamo la signora Besa e riprendiamo l'argomento di cui riassumiamo i termini.

a) Il programma ministeriale è indicativo, generico;

b) Il programma ministeriale rappresenta un « maximum » dello svolgimento;

c) Ogni maestro deve farsi il suo programma, dopo maturo approfondito esame dell'ambiente, della classe e di se stesso;

d) Si distingue tra programma d'insegnamento (le nozioni e gli argomenti da trattare) e il programma didattico (modo di svolgere il programma);

e) Si afferma la necessità di preparazione scrupolosa allo svolgimento del programma.

Circa poi l'opportunità che il

programma annuale sia diviso in programmi mensili, sia scritto o no, i pareri possono esser diversi. Noi siamo per un programma scritto perchè esso impegna il maestro alla meditazione, allo studio e costituisce anche un utilissimo mezzo per un efficace controllo personale del proprio insegnamento.

Senza contare che esso è un « documento », anzi l'unico documento valido che il maestro può presentare ai superiori ai colleghi, agli esaminatori. L'unico di cui sia tenuto a rispondere una volta ch'esso abbia avuto l'approvazione del direttore.

Cadono in tal modo anche le

frequenti geremiadi dei maestri sulle « pretese » e sulle osservazioni dei commissari d'esame che commentano sulla necessità del programma svolto. « Questo potevo fare e questo ho fatto » dice il maestro col « suo » programma didattico.

Nessuno, e noi meno che tutti, avrà nulla a ridire. Ma... quanti lo fanno, questo benedetto programma didattico, con questi criteri?

Che ne pensate? Gradiremmo assai conoscere l'opinione dei direttori e di quanti hanno a cuore un'azione in profondità della missione del maestro.



E se in ogni tempo non sono mancati i pigri o i pessimi educatori, ciò non significa che quelle forze siano per se stesse inferiori o cattive. Gli affetti sperimentati durante l'infanzia lasciano tracce incancellabili, predispongono tutta un'esistenza; e quando siano formati e diretti dall'illuminata esperienza dei maggiori conducono a realizzare i più nobili valori dello spirito. Al sommo di questa gerarchia gran parte della filosofia ha collocato l'intelletto e la volontà; non a torto; ma noi sappiamo, che senza il sentimento, l'intelletto non concepisce e non vive l'Arte, la Patria, l'Idio: che senza il sentimento, la volontà non attua il bene.

G. FANCIULLI

LE RELAZIONI DEI MAESTRI E I LORO PROBLEMI

CIRCOLO DI BASILIANO - Basiliano, Campoformido, Flaibano, Mereto di Tomba, Pasian di Prato, Sedegliano.

Tutta zona di pianura. Dai sei comuni comprendenti il Circolo di Basiliano, vennero staccati nel marzo 1949 i comuni di Campoformido e Pasian di Prato, che sono andati a costituire con altri il circolo di Pozzuolo del Friuli.

Tuttavia il nostro «excursus» comprenderà tutti i comuni del vecchio circolo con 26 sedi scolastiche, 106 insegnanti e 130 classi. Impressione? Complessivamente buona. Ci accade di raro di emettere così, ex abrupto, un giudizio. Ma tant'è: è la verità. Ormai ci siamo abituati. Talvolta prima una piccola tiratina d'orecchi e poi le approvazioni: tal'altra prima l'elogio e poi... Ma non è il caso di questo circolo e non lo diciamo per metter il carro avanti i buoi.

Dunque... intanto confidiamo che la lamentela dei maestri circa il ritardo delle nomine non riappaia più. Il fenomeno è stato generale e le lagnanze sono anche dei direttori. Sappiamo che quasi tutti i vincitori di concorso hanno assunto servizio nel gennaio 1949 e i provvisori anche più tardi. Non si può far colpa ad alcuno se il cambiamento d'insegnante ad anno iniziato, ha generato tanti inconvenienti comprensibili.

Notiamo soltanto come questa «preoccupazione» sia scrupolosamente annotata da tutti... gli interessati. E' umano! Ma dimostra la tendenza a cercare sempre una giustificazione di un risultato mancato. Senza voler inferire, diremo che farebbe piacere, in fondo an-

che qualche esplicita confessione, che è invece assai raro trovare: confessione di un insuccesso dovuto magari a... pigrizia, ad errori di metodo o altro.

Un atto di sincerità non guasta: Invece, immancabilmente... «Ho preso servizio alla fine di...; ho trovato la classe in condizioni pietose, a causa dei supplenti che si erano succeduti»; «ho dovuto faticare molto per...» ecc. ecc.!

Tiriamoci sopra un frego e auguriamoci che concorsi e nomine avvengano con regolarità in modo da eliminare i lamentati inconvenienti.

Ed ecco come apre la sua relazione una insegnante di Basiliano: «Ho avuto una classe ideale: 21 alunni dotati di intelligenza pronta e viva». E ha saputo «sfruttare» un tale ambiente, questa insegnante di prima. Tant'è vero che «la rapidità con cui hanno imparato a leggere (i bambini) ha entusiasmato i familiari, i quali si sono detti pronti a qualunque sacrificio pur di far continuare gli studi, oltre le elementari ai loro figlioli prodigio.

Ecco gli effetti del metodo naturale! Ecco «l'esplosione», per usare un vocabolo Montessoriano! Ma meno male che la maestra s'accorge che... non è qui il vantaggio e il segreto del metodo naturale. Non sappiamo farle un torto di aver taciuto coi familiari, di non aver loro detto che l'intelligenza dei loro figli era normale: in fondo anche la soddisfazione ha la sua ragione d'essere. Soltanto con quelle iniziali affermazioni della maestra: «classe ideale» «alunni d'intelligenza viva e pronta». la maestra dimostra di non aver for-

se intuito in che consista il merito ed il valore del metodo naturale che ha permesso un così rapido apprendimento della lettura, tanto da far pensare a « fanciulli prodigio » e illudere i familiari! E questo lo diciamo non tanto per la insegnante stessa quanto per altri, di altri plessi scolastici e di altre classi, specie delle terze classi. L'argomento che stiamo per toccare è oggetto di periodiche discussioni nei nostri settimanali incontri, nelle varie riunioni dei circoli. Lo si troverà accennato nelle relazioni riguardanti appunto tali convegni ma merita un chiarimento in sede d'esame di relazioni perchè se ne faccia oggetto di meditazione e ci si guardi dal troppo facili ottimismo e da pericolosi entusiasmi.

L'insegnante di cui sopra annota infatti, inconsciamente consapevole, che « se ne accorgeranno nei prossimi anni » le famiglie, che i loro ragazzi non sono dei prodigi. Perchè? Perchè non proseguiranno con tanta celerità ad apprendere tutto? Ma chi cambierà allora? I ragazzi o l'insegnante?

Andiamo con ordine.

Il metodo naturale, che sfrutta l'attività spontanea del fanciullo e procede da una « naturale » facoltà dell'uomo, la facoltà di sintesi che precede quello dell'analisi (prodotto questo della riflessione, della capacità di collegare e approfondire ciò che s'è intuito) si presenta come il più adatto all'apprendimento da parte del fanciullo, proprio in quanto fa leva sulle sue innate tendenze a « vedere » a « osservare » ammirato ed estasiato in un primo tempo tutto ciò che gli appare come nuovo e attraente, interessante! Ecco l'armamentario della scuola di prima classe: ecco i cartelloni e tutto il materiale didattico che la maestra si procura per suscitare impressioni, per destare interesse negli alunni. E l'apprendimento (ci si consenta di procedere spediti nell'accenno) viene

facilitato e quindi abbreviato (ma non sempre e non necessariamente) da questa impostazione ed esposizione, diciamo così globale dei segni dell'alfabeto e delle figure che li fissano alla mente del bambino. Ora se è « naturale » e quindi « logico » questo procedimento, questo metodo, lo è in se stesso e non tanto perchè permette di abbreviare di 4 o 5 mesi l'apprendimento del leggere e dello scrivere: poichè può anche darsi che ci si arrivi più tardi con questo metodo e ci si arrivi prima con il metodo tradizionale. Ed è qui che i maestri e non solo i maestri prendono un abbaglio; e non ci si spiega come proprio coloro che hanno lodevolmente, entusiasticamente sperimentato il metodo naturale in prima e magari l'hanno continuato in seconda, improvvisamente in terza lo abbandonano e... ritornano sui loro passi, riprendono il solito sistema della lezione spiegata e fatta studiare e ascoltata nella interrogazione: seguono con più o meno scrupolo il programma ministeriale e il sussidiario e... insomma danno l'addio a tutte quelle iniziative che fanno leva sulla spontaneità del ragazzo proprio quando invece occorrerebbe intensificarle, quasi rinnegando se stessi e il metodo che fino a pochi mesi prima avevano riconosciuto come « meraviglioso ». E' chiaro: quella maestra che ha scritto che le famiglie « s'accorgeranno nei prossimi anni » come i loro figli non siano dei geni, ma perfettamente normali, già prevede essa stessa, che esauriti gli accorgimenti che il metodo naturale da anni applicato ha a profusione diffusi, tornerà all'antico. E lo prevede proprio perchè non ha analizzato nella sua essenza il metodo naturale, ma lo ha accettato, appreso così dai libri o da colleghi che l'hanno applicato prima di lei, senza curarsi di approfondirne i fondamenti.

Diciamo dunque agli insegnanti di terza e delle classi successive:

perchè non si continua col metodo naturale? In che consistono le difficoltà? Sono di ordine tecnico? Sono date dalla mancanza dei sussidi didattici? O non piuttosto da... un senso di stanchezza dell'insegnante? Non lo crediamo perchè tanti e tanti insegnanti fanno e fanno bene, anche con altri metodi. Ma se il « naturale » è il più adatto, il più utile, perchè non seguitare? La relazione di questa maestra ci ha offerto lo spunto alla nostra breve trattazione: invitiamo i maestri a meditarci a discuterne: non certo a tentare esperimenti durante l'anno in corso, perchè si correrebbe rischio di rovinare una classe e di fallire.

Rendiamo noto in ogni modo che un esperimento è in corso in una scuola della provincia e che a fine d'anno daremo notizia dei risultati raggiunti, positivi o negativi che siano, preoccupati unicamente di cercare non una ricetta ma una strada che conduca a migliori risultati ma soprattutto faciliti al fanciullo l'apprendimento e, fin dove è possibile agevoli l'insegnante nell'insegnare o meglio nel far apprendere.

Infatti fanno molto pensare anche queste altre espressioni di un'altra maestra: « un solo accorgimento ha potuto giovarmi nella mia fatica: la mia grande passione ». Noi disapproviamo: se la passione, l'attaccamento al dovere, la consapevolezza di una missione da compiere sono elementi base per l'azione del maestro, non va assolutamente trascurato a nostro avviso, alcun sussidio che possa in qualsiasi modo aiutarci nel nostro compito.

Non sembri superfluo spendere una parola sul problema dei rapporti scuola famiglia. In genere abbiamo l'impressione che i maestri lo abbiano sentito il problema. E diciamo i maestri e non la famiglia perchè ci sembra che sta in essi il segreto della riuscita e la sicurezza di un concreto risul-

tato. Ce ne dà la prova una insegnante anziana che ci racconta come abbia scrupolosamente seguite le mamme — i padri sono troppo presi dal lavoro rude dei campi — fino a farne delle alleate nell'educazione dei figli. Poichè conta sì che le famiglie guardino se i figlioli hanno compiti da fare, se studiano, se vanno a scuola ecc. ecc.! Ma è tutta vana quest'opera se non si mira alla educazione. Una parola, un cattivo esempio, possono guastare tutta l'azione del maestro ed è perciò che l'interessamento per la scuola ed i compiti è un semplice mezzo con cui la famiglia deve inserirsi nel compito suo precipuo, cui non può e non deve estraniarsi quello dell'educazione. Si leggono cose edificanti in proposito anche se taluno, forse male interpretando la propria azione, pensa di aver esaurito il suo lavoro instaurando il quaderno dei rapporti scuola famiglia; queste due istituzioni non possono non procedere di pari passo, pena il fallimento dell'educazione: e se talvolta la famiglia non risponde o, peggio, distrugge l'opera della scuola, allora la scuola deve sostituirsi alla famiglia in questa umana e sacra missione.

Troviamo uno spunto sul programma, nella relazione di un maestro di V il quale scrive: « ho completamente svolto il programma di aritmetica e geometria con esito soddisfacente: ho invece ridotto il programma di scienze limitandolo alle principali nozioni di chimica e fisica con facili e curiosi esperimenti. Ho svolto invece per esteso il programma di agraria che maggiormente interessa gli alunni di una scuola rurale ».

Ci pare che così vada inteso il programma: cioè che deve esser adattato all'ambiente e rispondere alle esigenze locali. Inutile preoccuparsi di « finire il programma » o, peggio, superarne i limiti. Il programma, come si troverà scritto in altre relazioni sui convegni,

è indicativo e rappresenta un massimo da raggiungere, un non plus ultra: ma un massimo ideale e generico. Ogni maestro poi deve formulare il suo programma secondo i criteri che più volte abbiamo esposti e che non rispondono a un nostro capriccio ma alle reali e concrete necessità locali (classi e paese).

Sull'autogoverno, lo scetticismo dello stesso maestro pone in rilievo, non tanto, secondo noi, l'impossibilità di attuarlo quanto l'errata interpretazione che ne dà. Egli scrive infatti che essendovi nel suo paese « arricchiti di guerra, gli insegnanti sono tenuti in scarsa considerazione; si parla di loro come di miserabili e pezzenti che misurano il tozzo di pane guadagnato a tradimento; di conseguenza gli apprezzamenti e le critiche in famiglia, vengono assorbiti dai ragazzi i quali non possono sentire per i maestri la stima e il rispetto dovuti. Ed è per questo che nella V classe non ho potuto attuare l'autogoverno tanto raccomandato dalle superiori autorità scolastiche; la confidenza, come si suol dire, fa perdere la riverenza ».

Dissentiamo su tutta la linea. Che sia dannosa l'opera dei genitori che denigrano i maestri non c'è dubbio. Ma resta a vedere se quell'apprezzamento sul « tozzo di pane guadagnato a tradimento » non abbia talvolta — non lo diciamo nè a questo nè ad altri maestri ma solo in generale — un fondamento nella scarsa opera che il maestro stesso svolge nella scuola e fuori scuola: se non sia dunque da cercar la causa del giudizio negativo sulla sua azione più che sugli arricchiti di guerra. Il maestro che sa farsi amare e rispettare dai suoi ragazzi conquista le famiglie, ne modifica le opinioni, proprio attraverso gli alunni o può almeno neutralizzare quell'influsso negativo che l'ambiente esercita sugli alunni contro il maestro. La dimostrazione più

convincente del resto che si può dare alle famiglie sulla errata concezione del maestro, sta nella propria condotta, nel lavoro costante in profondità che smentisce coi fatti l'offensivo giudizio sul « tradimento ».

Ma a parte queste considerazioni, pur così ovvie, c'è qualcosa di più che colpisce: che il maestro non ha attuato l'autogoverno — ma chi gliene fa una colpa? — per motivi così superficiali e quasi banali. Tant'è vero che pensa alla « raccomandazione » dei superiori. No amici!

Non è a questo pio desiderio dei superiori che voi dovete uniformarvi, non è per supina accettazione del consiglio che dovete attuare l'autogoverno. Vi rimandiamo per un chiarimento alla relazione sul convegno del circolo di Aviano, pubblicato in altra parte del presente Bollettino, dove s'è fatto cenno dell'autogoverno. Se autogoverno è autonomia, è autocontrollo, esso non può che scaturire da una convinzione, da un bisogno spontaneo del maestro e degli allievi, cittadini della stessa città, uomini della stessa società che è la scuola, non da una raccomandazione dei superiori. Diremmo che esso è quasi un corollario dell'attivismo. Ma se non ci si sente o non si può attuarlo, meglio non provarcisi e soprattutto — speriamo si convincano tutti — non mendicare scuse, del resto non richieste, che tornano a danno del maestro stesso.

Più che scuse, se mai, sarebbe preferibile un obiettivo e sensato esame delle cause che possono ostacolare l'azione educativa e didattica e contemporaneamente la ricerca di qualche nuova strada per realizzare ciò che è nelle aspirazioni e nella convinzione di ciascuno: ma non si faccia del non richiesto e non gradito conformismo; lo ripetiamo fino all'esagerazione, non si faccia nulla perchè « è tanto raccomandato dalle

superiori autorità scolastiche».

Leggiamo con piacere una confessione, che riportiamo come esempio di sincerità: «ho riscontrato molte difficoltà oltre che nell'ambiente, in me stessa perchè non mi sento abbastanza preparata a superare gli ostacoli che ogni giorno si presentano nel mio lavoro; ho letto e meditato alcuni libri di pedagogisti e specialmente di uomini che dedicano alla scuola la loro attività: ho riflettuto sui principi che essi espongono. Però sarei lieta di poter assistere a lezioni tenute da colleghe esperte, con alunni che si trovino in condizioni ambientali analoghe a quelle dei miei».

Continua esprimendo il desiderio di seguire dei corsi estivi, di prendere parte ad esercitazioni pratiche sui vari insegnamenti.

Questo desiderio di migliorarsi e di imparare è una sicura garanzia che l'insegnante troverà certamente la sua strada. Più che corsi e lezioni dimostrative — sempre utili del resto — noi consigliamo lo studio e «la meditazione» dei problemi inerenti all'insegnamento. E abbiamo fiducia che ciò che scaturisce dal personale travaglio, dalla individuale ricerca risponda assai meglio alle esigenze dello spirito e alle necessità della scuola.

Sull'insegnamento delle singole materie non abbiamo rilievi da fare: si nota nel complesso un vivo interesse alla scuola ai problemi della educazione e ai vari metodi di insegnamento, anche se non si scende a specificazioni e a dettagli.

Noteremo solo un particolare che, forse, può interessare come novità o come variante ma che noi non vorremmo certo introdurre come sistema. Una insegnante di Gradisca scrive, a proposito dei sussidi didattici, che «a coronamento di tutto, è comparso nell'aula un grammofono con una serie di dischi recanti incise le belle

favole di Esopo e di altri novellieri. Queste audizioni si sono mostrate utilissime in quanto se ne ripeteva poi con grande felicità il contenuto, sia oralmente che per iscritto».

Che ne pensano i maestri? Sostituirebbero la propria voce, viva, palpitante, con... un grammofono? O allora perchè non incidere qualche milione di dischi, estendere il sistema a tutte le materie e... eliminare i maestri?

Lo Stato risparmierebbe, oltre a tutto, e le incisioni potrebbero essere fatte da maestri o professori di fama!

No: la novità può interessare i ragazzi forse; ma il maestro, quello con la Emme maiuscola, è insostituibile; almeno finchè egli non diverrà un disco che ripete sempre le stesse cose! Che se così sarà, in avvenire, può anche darsi che convenga il grammofono! Ma allora sarà inutile anche la scuola perchè il grammofono si potrà acquistare a prezzo irrisorio e portarselo a casa! Ma formerà degli uomini?

CIRCOLO DI AVIANO — Budoia, Polcenigo, Roveredo in Piano, San Quirino, Avianp.

La brughiera... la guerra... l'emigrazione...!

I maestri puntualizzano l'ambiente geopolitico e sociale nelle loro relazioni press'a poco con cenni del genere.

Il circolo, ai piedi delle montagne, comprende in effetti paesi dove scarsa è la produzione agricola, ignota l'industria, se si escludono le modeste, piccole iniziative locali.

Chilometri di brughiera. Inoltre gli uomini emigrano in cerca di lavoro: e molte donne pure, che si recano a servizio nelle città. Diffusissima la lamentela sull'abbandono in cui sono lasciati i

bambini, dalla famiglia.

E' accentuata pure la trattazione del problema dei rapporti tra scuola e famiglia.

Di questi problemi abbiamo spesso trattato nel Bollettino e pensiamo di poter rimandare i maestri agli altri numeri, per non ripeterci. Avvertiamo, però, che non è un fenomeno soltanto locale quello delle non buone relazioni tra scuola e famiglia: con ciò non v'è affatto da... consolarsi, ma vogliamo dire che bisogna farsi animo e affrontare come in molte località s'è fatto e si fa con energia e costanza questa delicata questione e soprattutto non disarmare di fronte all'insuccesso di un anno o di più anni. Il lavoro può essere anche molto lungo e i frutti li raccoglieranno i nostri... posteri. Non è una buona ragione per rinunciare. Qualunque iniziativa è buona, comprese le riunioni mensili dei genitori, il quaderno dei rapporti con la famiglia, le letture domestiche e la bibliotheca di classe che serve anche per... i genitori, ecc. ecc.

Ma pensiamo che il miglior mezzo sia ancora e sempre il lavoro individuale, l'azione singola del maestro in ogni famiglia. Costa sempre fatica e spesso, forse, anche umiliazioni e delusioni! Che importa?

E' un apostolato e se si vogliono risultati tangibili, bisogna esser pronti anche a subire!

Leggiamo una relazione: « Il plesso scolastico non potrebbe essere migliore. L'accordo è massimo e l'unilateralità di vedute tra insegnanti, rende più facile il nostro compito ». Sì, è una bella cosa, una lodevole cosa questo accordo e questa armonia tra insegnanti e non solo fa piacere un rilievo del genere ma anzi consola pensare al comune lavoro che procede senza fratture e contrasti, in tutto il plesso scolastico. Eppure...! Si dirà che pretendiamo troppo! Eppure... una cosa non convince: la

« unilateralità di vedute »! O è questa proprio un'oasi e una zona dove, vedi caso, tutti la pensano allo stesso modo o... vien fatto di pensare a un grigio appiattimento, a una specie di conformismo. Vogliamo interpretare le parole di quell'insegnante nel senso migliore sopraindicato: ma non possiamo esimerci dal rilevare il grave pericolo e il danno, secondo noi assai grave, che può derivare dalla « unilateralità di vedute ».

Anzi, la diversità di vedute, i contrasti, sanamente intesi, le opinioni diverse, se non discordanti, costituiscono a nostro avviso una premessa indispensabile, un lievito del progresso, del miglioramento stesso, del cammino spirituale del maestro e della società. Persino il Cristianesimo ha avuto nelle persecuzioni (ci si passi il confronto e non si prenda alla lettera) dei primi secoli e nelle lotte contro le eresie, uno stimolo all'approfondimento dei vari problemi. Il Manzoni — spirito quant'altri mai equilibrato — nella sua « Lettera sul Romanticismo » al Marchese Cesare d'Azeglio, rilevando le contrastanti opinioni su quella che doveva essere la « poetica » cioè i canoni, gli aspetti positivi della moda corrente spirituale, osserva come siano un bene queste posizioni spesso in antitesi o per lo meno discordanti perchè costituiscono in fondo un tentativo di ricerca del meglio, del giusto. Ora, si potrà obiettare, una volta raggiunto questo meglio, o questo « ottimo » non avremo l'appiattimento, il livellamento, da parte di tutti su comuni posizioni raggiunte ed accettate? Questo sarebbe la perfezione: e... la perfezione non è di questo mondo.. Noi intendiamo non dunque condannare la « uniformità di vedute » che se è frutto di una conquista concorde dei maestri, potrebbe rappresentare quell'ideale di cui dicevamo: ma unicamente mettere in guardia i maestri contro il pericolo di un

quieto e quasi passivo adagiarsi su posizioni raggiunte, solo per non faticare nella riuscita. Anzi in questo campo noi dovremmo essere sempre in vigile stato di allarme, di attesa, in posizione di indagatori insoddisfatti persino con noi stessi. E anche quando sentiamo la «soddisfazione» d'una meta raggiunta o del dovere compiuto: condizione che permette di considerare ogni migliore risultato più che un punto d'arrivo, come un punto di partenza verso la conquista di più alti ideali.

Troviamo nelle relazioni frequenti i richiami dei maestri alla severità che è necessaria usare coi bambini specie in alcuni paesi dove è divenuta una tradizione ormai, l'uso della «maniera forte». Forse è superfluo rilevarlo, ma non inopportuno, perchè in troppi ancora, che pur pensano sia necessario educare all'amore, alla fratellanza, con la bontà e con la comprensione, permangono dubbi, incertezze, indecisioni al momento in cui... scappa la pazienza e concludono... «bisogna proprio dar ragione ai genitori: qui occorre il bastone». Ecco quanto leggiamo di confortante nella relazione di una maestra di Marsure, che si definisce ed è «novellina».

«Sì, noi maestri giovani siamo ancora inesperti e per natura molto intransigenti, ma io non userò il bastone per reprimere davanti ai miei occhi delle colpe che, io assente, verrebbero commesse senza scrupoli.

O io riesco ad instillare il principio che ciò che è male non bisogna farlo nè a scuola, nè a casa, nè in alcun altro luogo, o il mio insegnamento non ha alcun valore morale».

La maestra Springolo, ha detto con molta semplicità una verità che va meditata anche da quelli più anziani: è pacifico che non si educa con la costrizione o con la paura e non occorre citare il pensiero dei pedagogisti per convin-

cerci. Convinti lo sono tutti, anche quelli che talvolta si lasciano andare a qualche manifestazione non bella di autorità: ma non tutti dunque hanno sempre presente la necessità di non perdere mai il controllo di se stessi, di dominarsi in ogni istante. Ricordiamo il pensiero del grande romanziere russo, Leone Tolstoj che scrive: «Tutta la vita dell'uomo è una continua lotta contro il male con la ragione e con l'amore; di tutti i mezzi da opporre al male Cristo esclude il solo irragionevole della violenza, cioè la lotta col male contro il male».

E che altro è il bastone in mano al maestro (anche se è una semplice bacchettina) se non la prova dell'uso della violenza per reprimere il male!

Se la scuola è preparazione alla vita sociale e la società vuol essere preparata a vivere nella democrazia, non si vede perchè questa democrazia, senza altri aggettivi, non debba essere attuata — a parte ogni altra considerazione di carattere psicologico e pedagogico — proprio nella scuola. Ci par tanto ovvio che non insistiamo sull'argomento, richiamato qui del resto, di sfuggita.

Il componimento. Le opinioni sono discordanti: per una insegnante è «il più divertente degli insegnamenti», un'altra dice di «non aver incontrato molte difficoltà» ma di «aver faticato molto»; un'altra ancora afferma che «far scrivere bene gli alunni è una dura fatica».

E un maestro di quinta infine dice che «lo scoglio di tutte le classi è il componimento». Bisognerebbe intendersi su questo benedetto componimento. Per i più è ancora il classico tema che viene enunciato se non proprio il solito «Pierino piange: perchè?» o giù di lì e consiste pur sempre in un pensiero dettato e su cui è obbligatorio parlare. Intanto diciamo che al bambino, parlare, ma-

gari su un suo dispiacere, che può non aver mai provato è tanto ostico, quanto può esser per un adulto fare la cosa più ripugnante. Non si nega che talvolta sia indispensabile adusarsi anche a ciò che riesce noioso e antipatico. Ma non può lagnarsi il maestro che tedia gli alunni con temi del genere, se non ne ricava un vantaggio. L'alunno risponde quando siano sollecitati i suoi interessi, quando l'argomento rientra in quelli che gli sono familiari con l'ambiente in cui vive o con quelli che l'accortezza dell'insegnante gli ha fatto sentire.

Che direbbero i maestri ad esempio di un tema dato in zona di montagna « Il primo viaggio in ferrovia » o « Alla stazione in attesa del treno » se nessuno, diciamo nessuno degli alunni ha mai visto un treno se non con la fantasia che le parole più o menoabili del maestro hanno cercato di sollecitare? Eppure, potremmo assicurare che è accaduto.

Dunque il componimento, inteso come lavoro, come saggio delle capacità dell'alunno può anche esser dato, ma sempre cercando di rimanere nel campo degli immediati e talvolta mediati interessi del discente. Invece come esercizio di composizione, per acquistare scioltezza di esposizione, correttezza linguistica ecc., si scelgano argomenti semplici, anche banali se si vuole. Quale miglior lavoro ad esempio, in un ambiente rurale, che la descrizione degli attrezzi da lavoro dei campi? O di un quadro campestre come l'aratura, o delle donne al lavatoio (osservazione) e altri del genere. Indubbiamente manca ai ragazzi la tecnica del comporre: e il maestro di cui sopra lo rileva ma non dice affatto nè se l'ha fatta apprendere nè come l'ha fatta apprendere: e siamo in una quinta!...

Egli ci fa restare alquanto perplessi quando aggiunge « essendo il mio un paese rurale mi sono

attenuto a quegli insegnamenti che agli alunni risulteranno maggiormente utili nella vita: leggere, scrivere e far di conto ». Questo — ci si pensi su — è ancora per qualcuno l'insegnamento elementare.

E con quella premessa il maestro ha dato il tono a tutta la sua relazione, compreso il componimento, che non va oltre la facciatina e mezza di protocollo.

La chiusura, nella sua sdegnosa altezzosità dimostra la superficialità del maestro e la sua sfiducia:

« Proposte per migliorare lo svolgimento dell'azione educativa ci sarebbero, ma è inutile formularle, poichè non verrebbero certamente considerate »!

Pensiamo che per il suo insegnamento del « leggere, scrivere e far di conto » caro maestro, non occorrono veramente proposte nè, forse, sussidi didattici.

E tornando al componimento, ecco come una insegnante di Polcenigo dice di aver realizzato buoni risultati: « esigevo la correzione degli errori o della forma, dagli alunni stessi e tale correzione veniva fatta o individualmente o collettivamente alla lavagna.

Le composizioni trattavano vari argomenti e venivano elaborate in precedenza alla loro stesura a mezzo di conversazioni, dettati, letture, commenti di poesie varie ecc. in modo da risvegliare negli alunni pensieri ed idee che da soli non avrebbero saputo concretare. In ciò mi è stato molto utile riellaborare prose e poesie classiche ricche di contenuto e di forma artistica ». E un altro maestro scrive giustamente che per dirozzare la parlata degli alunni e suscitare idee si è adoprato « per far giungere quasi ogni argomento al componimento scritto ».

Infatti l'alunno sa parlare e può parlare correttamente solo di ciò che conosce e se ne ha già sentito parlare o ne ha parlato correggendosi. « Così — continua il

maestro — ogni settimana si sceglie un argomento importante d'una qualsiasi materia orale; si fece conversazione prima e poi un dettato sullo stesso argomento. A casa, l'alunno arricchiva per conto proprio le nozioni o le ribadiva con proprie osservazioni. Il giorno dopo si faceva in comune, alla lavagna, un componimento tipo, lo si leggeva più volte, badando che le frasi contenessero un nesso logico tra loro, quindi si procedeva al componimento scritto. Questi componimenti migliorarono via via. E in questa materia si avvicendarono tutte le altre, perchè l'essenziale era dir bene quel che s'era imparato ».

Sistema questo che tra l'altro agevola e avvia alla attuazione di quella unità d'insegnamento di cui tanto si parla. Lodevole quindi la iniziativa che il maestro Fait di Coltura si propone (e saremo lieti di sapere se l'ha attuata): « Ho intenzione di preparare uno schema che mi permetta di convogliare tutte le materie orali alle esercitazioni di lingua, anche per avere davanti il quadro di un proseguimento piano, logico e preciso. L'alunno è certamente più voglioso di esprimersi, di dire quel che sa, e anche di imparare se si sente sicuro della propria parlata. Da ciò comprendo che il perfezionamento del linguaggio affina i costumi e scambievolmente questi contribuiscono all'evoluzione di quello. L'ho constatato in questi ragazzi che assaporano il gusto del sapere e vanno perdendo quella scorza di rozzezza che è un po' loro prerogativa ».

Quanto all'insegnamento delle altre materie, al metodo, allo svolgimento del programma ecc. rileviamo che non offrono, le relazioni, un materiale degno di osservazioni in quanto, pur con lodevole scrupolo, seguono quasi tutte l'ordine schematico degli argomenti la cui trattazione è richiesta dalla circolare del Provveditorato.

Quanto all'autogoverno e ad altri problemi, trattati nel Convegno di Budoia il 22 febbraio rimandiamo ad altra parte del presente Bollettino!

CIRCOLO DI PINZANO — Castelnuovo, Clauzetto, Forgaria, Pinzano, Vito d'Asio.

Che bel centro d'interesse il Tagliamento, per questo circolo! Certo non pensiamo a un « interesse di circolo » addirittura! Ma diciamo così perchè fra le preoccupazioni che i maestri manifestano, quella della scelta di un centro d'interessi non è la minore. E pensare che solo guardando fuori dalla finestra possono i bambini contemplare uno spettacolo incantevole...! L'ambiente sociale è un po' in contrasto con la bellezza della natura: e anche questa... non appare sempre così incantevole a tutti nè da tutti gli edifici scolastici. Ma i maestri sanno far miracoli.

Qui è come dovunque. Industria poco o niente: agricoltura scarsa: emigrazione. E il quadro è fatto. Il carattere degli abitanti in relazione con l'ambiente, incide pure sulla scuola; e le relazioni dei maestri riflettono questi rapporti, a seconda dei casi, buoni o cattivi.

Diciamo subito che questi rapporti dipendono però per tre quarti dai maestri. Chi s'impegna, chi vuole raggiungere ad ogni costo il fine che s'è proposto, un risultato lo ottiene sempre. Non l'ottengono, e ne incolpano gli altri, coloro che pensano che il proprio lavoro si esaurisca tra le quattro pareti dell'aula. Bisognerebbe chiedere a costoro con quale animo, con quali propositi, con quali finalità hanno scelta questa difficile carriera, hanno assunta questa tremenda responsabilità di educare.

Trascriviamo, per cominciare, queste parole del maestro Gabriele Marin di Mocenigo (Castelnuovo)

che si definisce « recluta » dell'insegnamento in quanto era, nel 1943 e 1949, al suo primo anno d'insegnamento:

« Credo di non aver lavorato invano, anche se non posso affermare di aver pienamente corrisposto all'attesa della Scuola, delle famiglie, degli alunni. E l'insoddisfazione che c'è in me di non aver fatto abbastanza e bene, mi sprona a migliorare, facendomi sperare di poter assolvere più degnamente nel prossimo anno scolastico il mio alto e delicato compito ». Ecco: così vediamo il maestro, con la sua sincerità, come presentante un esame di coscienza.

E che altro sono le relazioni finali se non un esame di coscienza sul lavoro svolto? Invece, dopo la lettura di questa relazione — la V che ci è capitata sotto mano — abbiamo provata una certa delusione in quanto il tono delle altre è piuttosto basso. Le relazioni risentono d'imparaticcio e di fretolosità e talvolta dimostrano un atto di presunzione come quello di un altro insegnante — pure alle prime armi e perciò assai inesperto — che afferma, novello Minosse, « che ben poco è quello che per la scuola si è fatto. Troppe battaglie di metodi e opinioni, troppa sete di novità, esagerazioni smodate nel valutare i risultati conseguiti, tendenze a tener conto più dell'apparenza che della sostanza ». Ne tacciamo, ovviamente, il nome e ammettiamo che c'è chi si comporta come l'insegnante novellino dice: ma c'è anche chi pensa che le battaglie di opinioni sanamente intese, sono sempre un indice di alta democrazia e di desiderio di progresso. O forse si preferirebbe un ordine dall'alto, una circolare con disposizioni tassative? E poiché lo stesso insegnante lamenta la mancanza di sussidi didattici, che impediscono lo svolgimento del programma, gli sottoponiamo questo giudizio di una insegnante « di vecchio stampo » che scrive: « per

fortuna la nostra scuola è assai povera di mezzi e sussidi didattici: ma siamo noi ricchi, grazie a questa povertà. Infatti abbiamo costruito tutto quello che ci occorreva, dalla carta geografica, alla bilancia, dal metro all'erbario, in nobile gara a chi faceva meglio. Oggi la nostra scuola può dirsi un piccolo museo come era ieri un piccolo arsenale »!

Si nota il diverso spirito che anima i due maestri. C'è chi si sofferma a piangere su queste deficienze e chi — pur non negandole — agisce e vi supplisce. I primi, evidentemente, cercano una giustificazione alla propria indolenza o alla mancanza di iniziativa.

A voi, cari maestri, trarre le conclusioni.

Ma andiamo con ordine. Dicevamo che le relazioni sanno un po' di imparaticcio ed è meglio che facciamo subito altre osservazioni: fuori il dente, fuori il dolore.

Si ha l'impressione che i maestri abbiano imparato « a fare il compito ». Un tono piatto e piuttosto uniforme, scarsi gli spunti positivi e quasi mai approfondito l'esame di un risultato, sia pur negativo: perchè questo conta, a nostro avviso: che di un insuccesso si conoscano le cause, i motivi, per porvi riparo. Non abbiamo mai condannato chi confessa un'esperienza fallita, un errore di metodo ecc.!

In altre pagine di questa rivista affermiamo che il maestro può dirsi un eterno « sperimentatore » alla ricerca del meglio, dell'irraggiungibile ideale: se, come dice il Goethe: « secca è la teoria e verde l'albero della vita », proprio per adeguarsi alla vita, anzi alla verde vita che rifiorisce davanti al maestro nei bimbi che gli sono affidati, egli dovrà cercare nella sua cultura e nella esperienza, i mezzi per rinnovarsi perennemente, non certo ricalcando pedissequamente metodi altrui o adattando « teorie » apprese sui libri, ma sperimentan-

do quanto la sua personale indagine gli suggerisca: e in questo tentativo si può ben sbagliare: ma se si conoscono le cause dell'errore si può porci rimedio; mai rinunciare alla fatica, o peggio... cercando di nascondere sotto le belle generiche frasi la propria pigrizia mentale.

Forse abbiām detto troppo! No cari maestri, non abbiatevela a male: non è colpa nostra se siamo costretti a fare dei rilievi più che... degli elogi! E dove andrebbe allora la sincerità di cui parliamo? Sentite ad esempio — e giudicate — la vacuità, l'inutile poesia (!) di questo brano di una relazione di una maestra che per dirci delle gare che avvenivano nella sua classe all' scopo di stimolare lo spirito di emulazione tra i ragazzi aveva creato « il monte della gioia » che bisognava scalare. Come avveniva la marcia? Il saper bene la lezione, l'essere puliti e ordinati nella persona e nella tenuta dei libri e quaderni, la puntualità, ecc., danno diritto ad ogni ragazzo, di vedersi assegnato un determinato numero di meriti. Tali meriti venivano sommati assieme dai componenti di ogni gruppo e l'ascesa cominciava e le bandierine verde, rossa, azzurra, gialla, salivano salivano, faticosamente prima, più spedite poi. Ma com'era difficile superare le pareti ripide di III, IV e V grado e certi strapiombi che mettevano le vertigini solo a pensarci. Qualche mezz'ora di sosta, un boccone, un sorso d'acqua, e via, il sacco sulle spalle e la piccozza in mano. La vetta attirava prepotente.

Ogni salita però, anche la più aspra, donava la sua gioia: ciclamini rossi, fragole primaticce, mazzetti di stelle alpine per ornare il cappello, regine delle alpi superbe e solitarie, profumi, colori, canti, emozioni nuove e profonde. E su, su finchè una bandierina azzurra, libera e sola sventolò un giorno sulla vetta più alta del monte e si udì il fragoroso "urrà"

degli arditi scalatori... ecc. ecc.!». Vi risparmiamo il resto ma... per assecondare l'insegnante nel suo linguaggio metaforico vorremmo dirle che... deve aver fatto molta scuola di roccia, per poter scalare sesti gradi di cui parla, insieme coi suoi ragazzi. Più concretezza via; se non s'ha nulla da dire, si risparmi l'inchiostro e si leggano invece le premesse ai programmi d'insegnamento.

A un certo punto, nella stessa relazione leggiamo a proposito dell'aritmetica quest'altro periodo: « L'insegnamento dell'aritmetica mi fu molto facile. Adottai un sistema semplicissimo: lo feci riscoprire, un po' alla volta, ai miei scolari. E posso assicurare che alla fine dell'anno sapevano risolvere quesiti abbastanza difficili per una prima classe ed erano sveltissimi nei calcoli ».

Certamente, pensiamo: allenati com'erano alle pareti di sesto grado! Ma di grazia quale sarà stato questo metodo semplicissimo? Mistero, gelosamente custodito dall'insegnante! Per cui non possiamo renderne partecipi i colleghi.

E sempre a proposito di « metodo » un'altra insegnante scrive di aver seguito in prima il metodo sillabico per insegnar a leggere. Molti stupiranno, ma noi non ci meravigliamo affatto: ogni metodo è buono quando l'insegnante lo sente e lo applica coscienziosamente. Soltanto diciamo che dopo dieci anni, dacchè il metodo naturale trionfa con risultati sorprendenti e soprattutto (a parte i risultati) riscuotendo il generale consenso dei maestri in quanto fondato su principi appunto « naturali » e perciò più consoni all'età e alla natura del fanciullo, avremmo voluto leggere anche, e lo avremmo fatto volentieri, una esposizione critica dei motivi di preferenza per il metodo sillabico.

Noi, i maestri lo sanno, non vogliamo certo imporre la nostra opinione: ma che quanto andiamo

dicendo risponda a verità sono i maestri stessi a confermarcelo. Infatti un'altra maestra scrive che « la lezione è sempre un peso ». Glielo crediamo come sarebbe un peso andare oggi sulla diligenza lungo una strada asfaltata mentre così vario e piacevole potrebbe esser il viaggio in ferrovia! Fuori di metafora ripetiamo quanto più volte abbiamo detto: il metodo naturale è fondato sull'attivismo e questo sfrutta la personale e naturale spontaneità del fanciullo. Tutto qui, signori.

E perciò il fanciullo non si annoia ed i risultati sono che... gli si fa amare il lavoro, lo studio e la vita. Il guaio è che... applicare questo attivismo costa fatica al maestro: e ricadiamo nel solito discorso. E' assai più comodo « far lezione »: e allora si che « la lezione è un peso per lo scolaro » che deve star fermo a ingoiarsi i lunghi discorsi del maestro, fingendo di seguirlo e pensando invece a chissà che! ».

Un'ultima riprova l'abbiamo avuta nel nostro convegno di Dicembre quando, durante la discussione è emerso che qualche insegnante non sapeva nemmeno che cosa fosse il metodo naturale.

Sono preoccupati i maestri, del metodo, lo vediamo! Ma più che del metodo sembrano preoccupati che... il superiore lo approvi o no! Ripetiamolo (e concludiamo) che il metodo a o b o c è una pura etichetta: noi non siamo contro nessun metodo, nemmeno il più tradizionale, nemmeno contro il sillabico: siamo contro l'indolenza, contro l'acchiappare sulle posizioni raggiunte da altri, contro la « routine ». E siamo persino contro il metodo naturale se questo deve essere un qualcosa di meccanico, di automatico.

Perché un altro insegnante scrive che si trova « impacciato dovendo trattare del metodo adottato »? Perché, dice, « non so ancora se il

metodo sperimentato sia confacente ai desideri dei superiori ».

Allora diremo che noi, al suo posto, avremmo cercato di applicare il metodo che più s'adattasse all'ambiente scolastico e alla mentalità nostra: e che essendo questo un frutto della nostra concezione della vita, potrebbe darsi (e ce ne spiacerrebbe) che non fosse affatto gradita ai nostri superiori: ma ciò nonostante saremmo costretti a... seguire la nostra personale convinzione, frutto di meditata esperienza e di studio.

Come vedono i maestri, ciò parerà un po'... rivoluzionario: ed è semplicemente logico! Con ciò non vogliamo dire che il maestro non deva anche ascoltare e seguire i consigli, i suggerimenti del superiore diretto, che per esperienza è in grado di illuminarlo sulla strada da seguire. Ma poi la realizzazione di uno o dell'altro metodo, non può essere, in via assoluta, altro che il risultato di un personalissimo sistema e concezione di vita.

Senza contare che subito dopo lo stesso maestro aggiunge: « per la verità non ho adottato nessun metodo vero e proprio ». Ma allora facciamo dell'ironia?...

Et de hoc satis!

L'autogoverno è fallito? Scrive una maestra, quasi con desolazione: « E' stata una delle mie più grandi fatiche quella di persuaderli ad obbedire e ad essere rispettosi. Ho tentato molti mezzi fra cui anche l'autogoverno; sembra strano ma i bambini si sono poco interessati alla novità e non hanno voluto saperne di obbedire ai caposquadra eletti da loro stessi a turno ».

Lode alla sincerità della maestra e... un richiamo all'esame dell'errore: l'insegnante nella relazione non ricerca le cause del fallimento, né le possiamo sapere noi, ignorando tanti evidenti particolari della sua classe e dell'ambiente. Ma una causa generale possiamo additargliela: e sta nel fatto di a-

ver considerato l'autogoverno come un « mezzo ». Un mezzo per far che? Per arrivare a qual risultato? Noi pensiamo invece all'autogoverno come a un fine da raggiungere, una meta!

E di insuccessi lungo il cammino se ne possono avere, ma non si deve disarmare. D'altra parte se dopo lunga e seria esperienza, si pensa che sia impossibile attuare l'autogoverno, e va bene, si abbandoni. Forse quella sede è proprio un centro non adatto per questi esperimenti? Infatti anche un insegnante di terza scrive: « Per gli abitanti la scuola deve essere un posto di correzione dove il maestro rappresenti il giudice e l'esecutore di forti dosi di punizioni corporali.

L'insegnante deve essere, secondo loro, il domatore di queste masnade ». Ma più oltre aggiunge: « In verità nulla è stato trascurato in tal senso dal mio predecessore.

La disciplina più assoluta era instaurata nella classe.

Bimbi attenti, obbedienti, rispettosi, ma terrorizzati e pronti, non visti dal maestro, alle più svariate diavolerie ». E, indeciso se continuare col sistema delle « case di correzione » il maestro ammette che ciò sarebbe anche stato comodo e avrebbe attirato le simpatie della popolazione: ma non rispondeva alla sua aspirazione di far della scuola un luogo di educazione e non di costrizione carceraria. E messi su questa strada si confessava contento dei pur modesti risultati raggiunti, anche se la popolazione lo ha ricambiato con « ire e denigrazioni ».

Noi siamo solidali con lui. Però, non volendo troppo ripeterci, rimandiamo il lettore a quanto è detto sull'autogoverno nel convegno di Budoia la relazione sul qua-

le trovasi in altra parte di questo bollettino (Circolo di Aviano).

Consigliamo anche la lettura di un volumetto di 50 pagine dal titolo « L'Autogoverno » edito da « La Scuola » di Brescia.

Altri argomenti vorremmo trattare ai quali offrono spunto alcune relazioni. Accenneremo a quello dei sussidi didattici ma non per insistervi: solo citiamo quanto scrivono due maestri dello stesso plesso scolastico: « L'amministrazione comunale, ad ogni richiesta di materiale didattico, minimo indispensabile, si rifiutò trincerandosi sempre dietro la scusa del bilancio fallimentare. E il povero maestro deve barcamenarsi da solo coi pochi mezzi a sua disposizione ».

E l'altro maestro invece: « I mezzi didattici sono tutti di mia iniziativa. Se volessi togliere dall'aula tutti i sussidi didattici che vi ho creati, in collaborazione con gli alunni, rimarrebbero soltanto la cattedra, la lavagna e i banchi ».

Si dirà: tutti due i maestri hanno fatto qualcosa!

Ma chi non sente attraverso le loro parole il diverso tono, la mentalità che li ha guidati nel lavoro? E noi che abbiamo sotto mano la relazione, ce ne rendiamo conto.

Eppure gl'insegnanti — almeno alcuni insegnanti — avrebbero potuto ottenere risultati migliori: da una relazione ad esempio apprendiamo che una insegnante, con 15 ragazzi ha potuto fare ben poco! Pigrizia? Incapacità? Non sappiamo. Ma non è la prima volta che dobbiamo constatare come proprio dove maggiori sono le difficoltà, minori i mezzi e più numerose le classi, i bravi maestri ottengono di più. Conclusione? Ci sia lecito esprimerla con la frase ormai stereotipa ma espressiva: « el difeto xe nel manego »!

ESPERIENZE DI MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

ESPERIMENTI SUL METODO PAYOT

Gli esperimenti furono iniziati nell'anno scolastico 1948-49 nelle classi II e III della scuola di Terzo.

In un primo tempo l'osservazione veniva fatta in comune da maestro e scolari: ci si portava fuori dell'aula quando l'oggetto da osservare lo esigeva; gli scolari prendevano appunti che poi rielaboravano in classe. Spesso erano due classi che lavoravano insieme, essendosi unite alle prime due le altre classi del plesso scolastico. In seguito lasciammo che fossero gli alunni stessi ad osservare individualmente o per gruppi. Questi ultimi venivano formandosi spontaneamente quando un particolare o una espressione attirava l'attenzione. L'insegnante chiariva o forniva i dati tecnici quando ne era richiesto. Poiché l'osservazione aveva per oggetto la natura si sentiva fortemente la mancanza di materiale di divulgazione scientifica. L'argomento aveva una preparazione remota e la libertà di scelta era apparente.

Sono qui acclusi un elaborato di seconda e uno di terza che illustrano questo primo ciclo di attività. Analizzammo un gran numero di elaborati e convenimmo che i risultati non erano sempre positivi, ma vantaggi ne offrivano ed erano tali da indurci a considerare gli aspetti positivi e negativi del metodo e le opportune variazioni.

Risultava evidente che l'osservazione tendeva a divenire schematica e che l'osservatore, nel tenta-

tivo di servirsi di tutti i sensi analizzando un oggetto, finiva per alterarne la natura: alcuni alunni scoprirono odore di aglio in un'erba che era inodora. Gli elaborati erano eccessivamente frammentari e la mente non si elevava dal campo ristretto rappresentato dagli oggetti da osservare. Per evitare un eccessivo meccanicismo non avevamo adoperate le varie tavole dei dati sensoriali, ma avevamo lasciato che i sensi rilevassero le cose come la natura vuole, senza schemi prefissi. Inizialmente, in seconda classe, era stata compilata con il concorso degli alunni una tabella dei dati sensoriali. D'altro canto eravamo riusciti ad avere compiti che esulavano dal comune: privi di espressioni scialbe e assenti, ricchi e sicuri; la lingua in essi era uno strumento naturale di espressione. Gli elaborati migliori risultavano quelli in cui era ritratta una caratteristica dell'oggetto, cioè quelli che erano stati prodotti dalle impressioni ricavate da uno dei sensi a preferenza degli altri.

Abbiamo ripreso gli esperimenti quest'anno lasciando che nell'osservazione concorressero di preferenza quel senso che più rimanga colpito dall'oggetto e che l'oggetto stesso venga visto alla luce del tratto o dei tratti caratteristici. In tal modo l'oggetto osservato partecipa della natura dell'osservatore che rimane individuo e vivifica a suo modo la materia dando all'osservazione un filo conduttore che evita la frammentarietà. Ciò è possi-

bile in terza classe (la terza classe costituisce a parere nostro il punto medio di questo ciclo di esperimenti); in seconda è preferibile adottare il sistema dell'osservazione mediante tutti i cinque sensi per abituare all'osservazione stessa e quindi all'uso dei sensi e per dare al periodo logico un limite che consenta di irrobustirlo (la seconda classe è di preparazione all'osservazione personalizzata). In quarta non è sufficiente ciò che è sufficiente in terza: ogni sensazione ha dei riflessi che si estendono anche fuori del soggetto senziente e pensante. Tali riflessi sono utili ad animare una materia che potrebbe divenire materia morta: l'osservazione razionalizzata.

Sono riflessi interiori che inducono il soggetto a ripiegare su se stesso e riflessi esterni di natura sociale e morale che lo mettono in rapporto con gli altri. Questi riflessi, se provocati da uno stimolo, da una sensazione sono veri e prevedibili e consentono di educare; ma spesso la sensazione provoca il riflesso, e la mente non lo concretizza, non lo esprime ed è quindi necessario che il maestro provochi l'espressione.

In ultimo, sensazioni e riflessi non dovrebbero più essere provocati ma spontanei: il ciclo che porta a maturità le sensazioni in seconda e in terza classe, dovrebbe ripetersi per i riflessi in quarta e quinta. Questo è il tema delle esperienze attuali e future. L'elaborato di un alunno di quarta, qui unito, è un saggio di questa attività. Queste naturalmente sono tracce, non regole: la natura degli individui è molto varia e i metodi non vanno applicati rigidamente, non solo, ma fra una fase e l'altra c'è tutta una gamma di sfumature.

Nella pratica l'argomento scelto costituisce un centro d'interesse che non si esaurisce in un elaborato solo, ma dà luogo a una serie di elaborati, cioè a un ciclo, nel cui sviluppo, si estende il campo di osservazione senza perdere di vista il punto centrale.

Terzo di Aquileia,
16 febbraio 1950

Gli Insegnanti
Sebastiano Martorana
Giacomo Miconi

SCUOLA ELEMENTARE DI TERZO

Classe I femminile

Ins. Adele Della Giusta Podrecca

Per chi conosca il Payot (v. *Didattica del Casotti*) il quale, professore di scuola media, trasse lo spunto per il suo metodo dalla scuola media e lo elaborò per tale scuola, sembrerà alquanto azzardato ch'io abbia adottato il suo metodo in una prima classe elementare.

Eppure, opportunamente sfrondata ed adattata alle menti piccole, il metodo Payot ha dato nella mia I femm. — come primo avviamento al comporre — buoni frutti.

Sostanza di questo metodo: os-

servare un oggetto, un frutto, un animale, sfruttando — possibilmente — tutti i cinque sensi.

Nelle osservazioni rispetto all'ambiente i bimbi tendono ad essere superficiali, donde la necessità di approfondire la loro conoscenza sensitiva, di dar loro un sistema, una guida. Da ciò scaturisce la famosa tavola sensoriale del Payot che io, dopo opportuni esempi ed esercizi pratici (vedi anche il racconto « Le sei porte », sul testo di II di M. Mazza), così compilai con le mie alunne:

tatto: liscio, ruvido, tenero, duro, caldo, freddo, pesante, leggero, forma;

vista: forma e colore;

odorato: profumato, puzzolente, ecc.;

gusto: dolce, amaro, aspro, salato, ecc.;

udito: suono argentino, suono fesso.

Dopo numerosi esercizi orali, passammo alla composizione scritta.

In prima è necessario scegliere descrizioni d'oggetti facili e che impegnino, possibilmente, tutti i cinque sensi.

Si prestano bene le frutta.

Io feci portare dalle alunne una mela. La feci toccare ad occhi chiusi e le bimbe espressero ciò che sentivano con una o due frasi. Poi la feci « guardare » e nacquero allora altri pensierini. Indi ne sentirono l'odore e fissarono sul quaderno le loro impressioni. Qualcuna scrisse: « La mia mela non sa di niente ».

E così via usando gli altri sensi. Allo stesso modo osservammo l'arancia, la ciliegia, quindi una foglia, una moneta.

Così dal semplice via via al più complesso, quest'anno in seconda le farò descrivere un albero, un animale, ecc.

E' inutile dire che non si può usare esclusivamente il metodo Payot nella composizione, poichè si cadrebbe nell'eccessivo sensismo e nella uniformità. Perciò è bene integrarlo con altre composizioni, autodettature, diari che mirino all'educazione del sentimento.

Pelos Lilliana

Terzo 26 maggio 1949

Una moneta

Il bordo della mia moneta ha tanti dentini. Sopra e sotto è liscia.

Questa moneta pesa molto. E' tonda. E' di color argento, ed è fatta di nichel.

Da una parte à la faccia del Re Vittorio Emanuele terzo Imperatore

e dall'altra parte à l'aquila ed è scritto Italia. Se la lascio cadere sul banco, fa din din din din.

Terzo 3 maggio 1949

Osservazioni su di una pianta.

Io toccando questo albero ho sentito col tatto che è ruvido.

Questa pianta è tiepida. Questo albero è piccolo. L'albero che io osservo ha poche foglie e quelle foglie sono piccole.

Le foglie di questo albero sono verde chiaro.

Questo albero è stretto.

Per fuori del tronco è di colore marrone e verde.

Su per questo albero ho visto che andavano su le formiche.

Il tronco di questo albero è tondo.

Questo albero si chiama salice bianco.

Sotto questo albero sono fiori.

Questo albero con il vento fa il suono come treni lontani.

Io per sentire come hanno l'odore le foglie, e ò sentito che hanno l'odore di erba medica.

Su di questo albero ho preso una foglia e quella foglia l'ho messa in bocca per sapere che gusto aveva e legava i denti.

Baldas Giuseppe

Dicembre 1949

Gli aspetti della superficie della terra.

Montagne:

Le montagne sono molto alte. A vedere le montagne da lontano sono azzurre e d'inverno sono tutte coperte di neve, in tanti posti sono anche due metri di neve.

In montagna sono paesi piccoli, invece delle città grandi perchè la montagna è pericolosa. La montagna è ricca di foreste e di boschi.

In montagna vivono poche persone perchè la vita è difficile e vengono in pianura a fare cambio col granoturco e loro danno le noci. La montagna è fatta di pietra, e c'è molto raccolto di mele e di castagne. Lassù in montagna non cresce molto raccolto perchè è solo pietra. In alto, in alto è molto freddo ed è aria fresca.

Collina:

La collina è a metà della monta-

gna e della pianura ed è un po' bassa

Le viti crescono molto bene nelle colline e si fa molto vino ed è molto buono.

Le colline sono fatte di pietra e di terra, ma più di terra. Sotto le montagne sono le colline che sono più piccole delle montagne.

Anche le ciliege crescono bene. In collina non cade mai la neve.

Le piante di collina sono quasi uguali alle piante di pianura.

Pianura:

La pianura è una vasta distesa di terra.

In pianura sono i paesi e le città grandi.

La pianura è ricca di piante, ma di piante piccole.

In pianura ci sono molti ruscelli e molti fiumi.

In pianura quando viene la pioggia

la terra resta bagnata per tanto tempo.

Deserto:

Nel deserto non cresce niente nè piante grandi nè animali grossi.

Si vede solo sole, ma non viene mai la pioggia.

Chi vorrebbe attraversarlo non potrebbe perchè morirebbe di sete.

Mare:

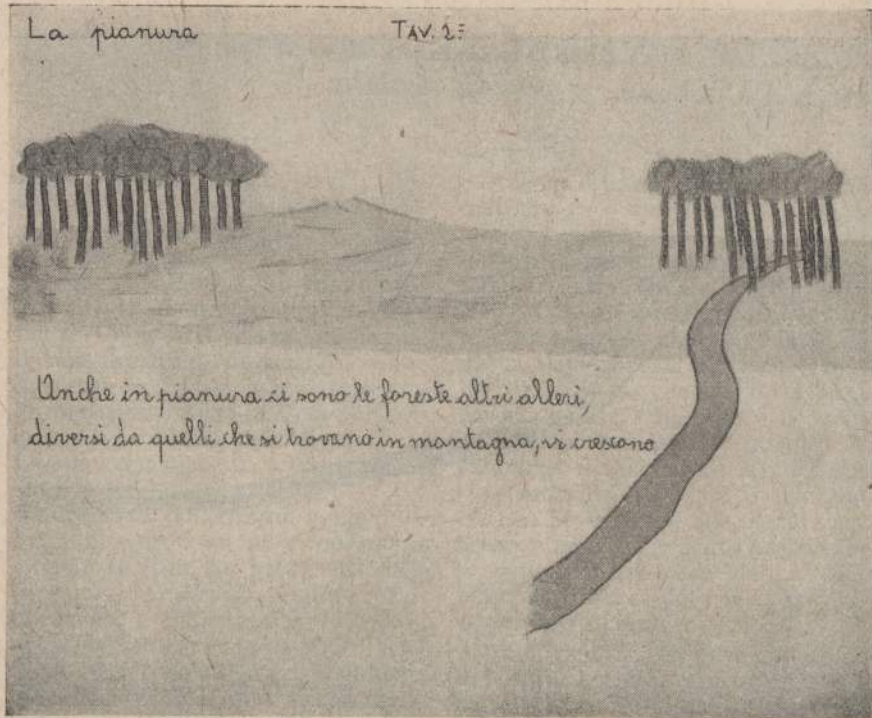
Tante terre sono coperte dal mare e si chiamano terre sommerse, in queste terre sommerse vivono piante acquatiche color rosso e animali acquatici.

Chi vuol galleggiare sul mare deve fare una barca di legno e due remi.

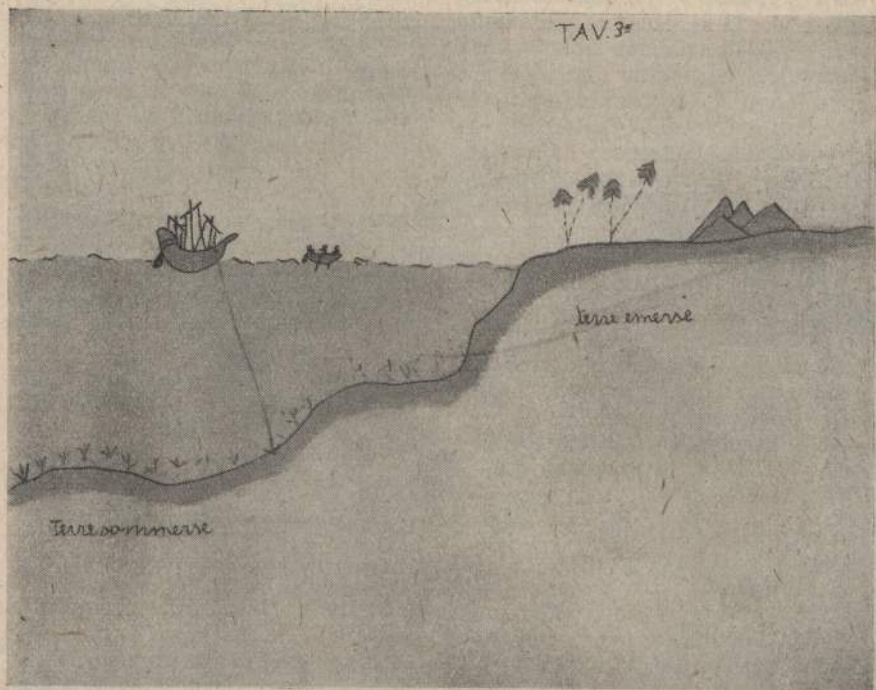
Il mare è fatto di tanta acqua. Se si prova a mettere un po' di acqua nel catino e si mette un pezzo di legno galleggia. Nel mare esistono molti pesci.



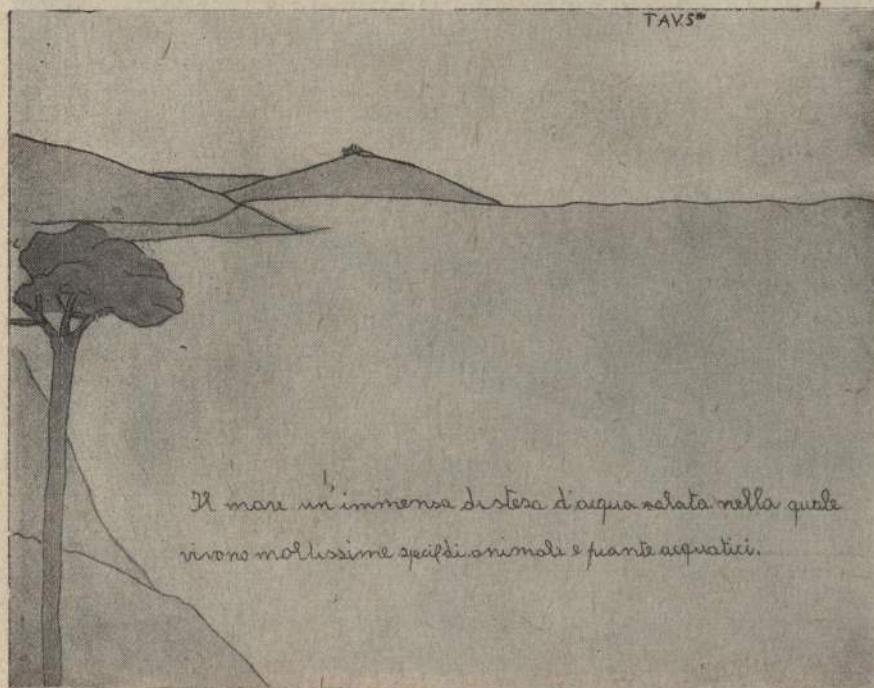
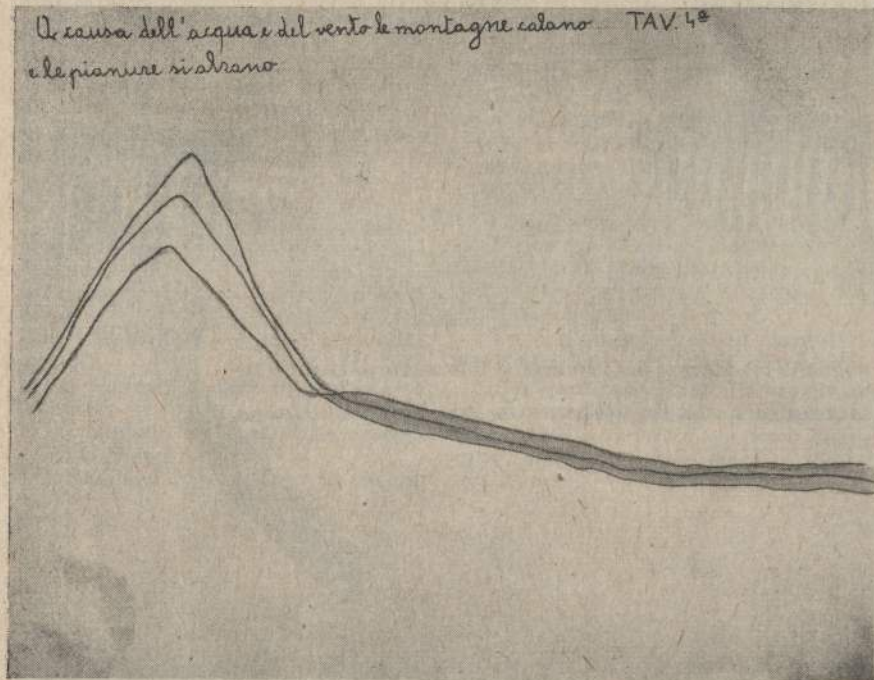
La pianura

TAV. 2^a

Anche in pianura si sono le foreste altri alberi,
diversi da quelli che si trovano in montagna, vi crescono

TAV. 3^a

U causa dell'acqua e del vento le montagne calano TAV. 4^a
e le pianure si alzano



Il mare un'immensa distesa d'acqua salata nella quale
vivono moltissime specie animali e piante acquatiche.

SPUNTI DI CRONACA IN CLASSE QUINTA

Didattica spicciola

ottobre

Ho chiesto a Sergio, il più giovane dei miei scolari: « Sai trovare l'area di un triangolo? ». « Siiii, base per altezza e prodotto diviso per due ». « Bene », ho soggiunto, « eccoti un triangolo, trovane l'area ». Un quarto d'ora più tardi, il mio fanciullo, impacciato e deluso, mi riportava il mio triangolo e mi mormorava: « Così non so, io so il problema del triangolo ». La sua cognizione di area era d'unque fittizia.

Mi trovai, poi, con un gruppo di 4 alunni a proporre un gioco, affine a quello di Kim, sul pavimento della scuola, per far apprendere, praticamente e con serenità, le nozioni fondamentali in geometria: rette, verticale, obliqua, orizzontale, parallele oblique, orizzontali, verticali, ecc. Qualche settimana dopo passai alla nozione di angolo con lo stesso gioco. Costruimmo squadre e goniometri. Seppi che gli alunni continuavano il gioco fuori della scuola. Le nozioni fondamentali di geometria diventavano « vita » nell'alunno.

14 novembre

Ho ridato un triangolo in mano a Sergio. Questa volta egli mi ha sorriso... Un quarto d'ora più tardi, egli mi confidava che sapeva risolvere il problema in tre modi... Aveva misurato ciascuna base con la relativa altezza, poichè due rette perpendicolari non erano più un mito... Tre risultati identici! Che bella vittoria! Altro che il voto! E così, stamane, Addo, Romanino e Renzo hanno « scoperto » che tutte tre le altezze nel triangolo equilatero sono uguali, mentre nell'isoscele, solo due, sono uguali. Bella scoperta, diranno i profani. Ma, il maestro gode perchè attivismo con autogoverno e metodo naturale, cominciano a funzionare.

dicembre

Ancora 6 bambini che non sanno distinguere è verbo da e congiunzione, à verbo da a preposizione. Eppure « conoscono bene » i verbi ausiliari! Oggi ho proposto e fatto con i 6 il gioco dei tedeschi, gioco che ho appreso vent'anni or sono da un Superiore. Il tedesco in Italia, in genere, dice: « La piazza essere bella », « La rosa e la viola essere profumate ». Quando il fanciullo è incerto fa il tedesco, cioè sostituisce all'e, o è, il verbo essere. Se la frase che risulta ha senso si mette l'accento o viceversa. « La rosa essere la viola »? No, non può essere viola la rosa. Così per à, a, hanno.

La divisione delle parole in sillabe! Altro scoglio! Mettete il dito sulle labbra. Pronunciate forte la parola orco. Quante volte avete aperto le labbra? « Dueee! » Pronunciate « angelo ». « Treee! » Ebbene ad ogni apertura di bocca corrisponde una sillaba ecc. L'esercizio esige oculatezza? E non è nuovo! Ma, forse le insegnanti giovani non lo conoscono. A queste si può dire: Non meravigliatevi se in quinta io devo ripetere e ripetere esercizi propri alle prime classi. Sarebbe assolutamente fuori posto pensare a manchevolezze nella buona volontà ed idoneità delle colleghe che mi hanno preceduto! Col fanciullo bisogna ripetere, ripetere, ripetere con arte serena!

Sull'attivismo, l'autogoverno, il metodo naturale.

21 febbraio

Colgo, mentre sto scrivendo, una frase alla radio: « Anche il ferro ha le sue scorie, che il brav'uomo (fabbro) fa servire da concime ». Vorrei essere scoria-concime, nelle mani di un bravo fabbro, per questi rilievi che vengono sponta-

nei, dopo la lettura della critica delle 85 relazioni del circolo cui appartengo.

«...su quest'argomento (l'autogoverno) quasi silenzio di tomba; dei cenni, ma solo per quanto riguarda la stereotipa divisione in squadre, la pulizia, ecc., li troviamo, a dir il vero. Ma, l'autogoverno abitudine cosciente al dominio e al controllo di sé, come educazione della volontà, come raggiungimento di una disciplina interiore ed esteriore, che rispecchi la consapevolezza dei fini da raggiungere, questo non appare studiato e, sufficientemente, trattato, anche se molti maestri l'hanno **in pieno attuato**, quando spiegano come il loro insegnamento s'è fondato sul più schietto attivismo, quando hanno chiamato l'alunno a collaborare alla sua educazione ed alla sua istruzione».

Questa una parte della critica su citata. Ora, penso che, per la «vita» ed i «fini» della critica, sia necessario chiarire.

In genere i maestri, quando stendono la relazione, intendono, ed a torto, parlare coi Superiori, e non con i colleghi. E questo è, forse, quello che il critico, in ultima analisi, voleva dirci. Infatti, se l'autogoverno appare **in pieno attuato**, quando i molti maestri spiegano come il loro insegnamento si è fondato sul più schietto attivismo, quando hanno chiamato l'alunno a collaborare alla sua educazione ed istruzione, come può non apparire studiato e sufficientemente trattato?

«La scuola attiva è un organismo con quanto questa concezione comporta di ordine nell'imprevisto, e di precisione nell'universale». Senza consapevolezza dei fini, la scuola attiva è anarchia. Essa implica il metodo naturale e l'autogoverno.

Come può il maestro attuarla in pieno s'egli non l'ha prima fatta sua forma mentale-spirituale, per così dire? Ogni maestro normale

guida la sua scuola colla propria «personalità» illuminata dalla quotidiana esperienza e dallo studio costante: 1) del suo alunno come unità, se così si può dire, e come scolaresca; 2) dell'ambiente naturale, etnico ecc. immediato e remoto; 3) dei fini da raggiungere e 4) e, non ultimo, dei progressi nel campo dell'arte dell'insegnare o far apprendere. Per questo, tra le molte scuole d'avanguardia, sceglie, e scruta e trae tutto quello che sente sintonizzare colla sua capacità e colle capacità del suo alunno ed ambiente. Mi pare, quindi facile la deduzione.

Io appartengo, per acume ed intelligenza, alla schiera dei maestri meno dotati; vorrei dire dei maestri «minori» se la grande Boschetti-Alberti non avesse avvocato a sé questo titolo conferendogli tanta altezza. Io non so inventare nulla. Attingo, vedo forse, soltanto col mio amore per la fanciullezza. Mi spiego quindi con praticità, che vuol essere umile.

Con gli alunni dello scorso anno, ch'eran con me da tre anni, io avevo potuto attuare una scuola attiva, tale da non poter realizzare quest'anno con fanciulli abituati, da 4 anni, alla lezione comune collettiva. In parole povere: essi hanno acquisito l'abitudine di mangiare la minestra, magari perfetta, pronta, uguale per tutti (la minestra del convento, a dirla fra noi). Intendiamoci, non voglio dire che la lezione comune non «possa essere una proficua necessità»! (Devaud).

Ora, io voglio portarli, questi miei alunni, a fare la minestra da soli, secondo i loro individuali gusti e bisogni, traendo gli elementi dall'ambiente e, da me, maestro, la guida. Per primo io devo propormi «lentezza», «graduazione» per non forzare «natura». Colla «lentezza del seme che germina, e dell'albero che cresce» essi dovranno arrivare a procurarsi il ci-

bo, il « giusto cibo » per l'anima e il corpo.

Per condurre, dunque, alla scuola attiva la mia scolaresca ho fatto tesoro dell'esperienza d'una vecchia maestra, defunta da anni, e ricordata ancora come « la maestra che sapeva far diventar buoni e bravi ». « Vuoi, essa diceva, incamminare (si badi « incamminare ») i tuoi alunni ad « osservare con interesse spontaneo »? Fa il gioco dei 5 sensi più uno! (L'uovo di Colombo!?) Bada, però, che tutto è « artificio » se non c'è arte! Dunque, dispensa un pezzetto di gesso (ahimè! gli alunni erano 32 ed io guatavo la mia piccola cassetta di gesso!). Sii vivace, sai, devi giocare con loro! Chiedi: Gli occhiotti cosa vedono? E tu ad aiutarli a vedere colore, forma, dimensioni, ecc. Il tatto cosa percepisce? Ti diranno: Liscio... E tu a farli strofinare, sì da venir fuori il « farinoso » il « granuloso » il « friabile ». « Buttate il gessetto sul banco! Oh, che suono, assomiglia ecc. Fa vedere, o meglio notare, il rimbalzo. Ed il gusto? E l'odorato? E così arrivi al « più uno » che è la curiosità innata nel fanciullo che si esternerà coi: Come? Perché? La via è fatta allora. Il bambino giocherà a casa. Poi ti porterà a scuola l'oggetto dei suoi giochi: una pianta di fragola ed una di erba comune (ad esempio), una mela, alla quale qualcuno avvicinerà una patata, un gomitolino di lana; poi due nastri ecc. Una volta m'è arrivato un topino in trappola! Tu sii l'anima dell'iniziativa, sostieni gli sforzi, scuoti (con giusto tono, sai?) le inerzie... ».

Così la signora Giulia Bottussi intendeva un aspetto dell'insegnare. Esso può essere il principio di un'attività scolastica, in cui la base del carattere, dominio della personalità sull'individuo, scaturirà come « più » dal « meno ». Essa, base, si vedrà fluire, ad esempio, dalla esecuzione di 12 schede-problemi vita di geometria piana.

Schede preparate dalla maestra su consigli dei babbi degli alunni. Nessuno di questi alunni si « sognerà » di copiare l'esecuzione dai compagni, perchè sarà la coscienza della propria ascesa, e soltanto essa, a dare vera gioia, non il voto. Così la coscienza di offendere l'igiene e la dignità per sé e per la scuola, non lo spauracchio del maestro o del compagno, darà la pulizia. Si constaterà il formarsi di questa coscienza anche dalle osservazioni alle madri: « Non prende più un pezzo di pane senza lavarsi; teme di mangiare pane e microbi »; « Si « vergogna » per ogni macchietta sull'abito ». L'abitudine si farà coll'esercizio prolungato.

Quale esercizio, voluto e consapevole, di pazienza e di tenacia, non è stato, nei miei alunni migliori, la costruzione del piccolo plastico d'Europa? Si è proceduto dapprima a trasformare un vecchio banco in tavolino. Il fanciullo eletto a guida, non tenne conto dello spessore del legno e sbagliò le sagome. Per cui perdettero la fiducia in se stesso e temendo di aver perduto anche quella dei compagni, diede le dimissioni. Il lavoro rimase lì, finché la guida-maestro non fece ritrovare la smarrita fiducia con letture, accorgimenti, che forse è superfluo riportare. Ultimato il tavolino, l'argilla-creta, comprometteva, ogni momento il lavoro, coi suoi... terremoti. Poi... ci fu una rovesciata di tavolino col completo disastro! Ma, una mattina, eccoli di nuovo al lavoro! Erano attratti dal fascino della meta intravvisto col plastico dei nomi geografici, che costituisce un bel gioco « in cui s'impara e ci si diverte » (sono parole loro). Il fascino della meta (consapevolezza) faceva agire l'io « persona » sull'io « individuo » con un proposito che, nello sforzo, diveniva autogoverno.

E' chiaro? Si può disgiungere autogoverno da scuola attiva?

Insegnamento individuale.**8 febbraio 1950**

« Perchè, mi dice la giovane collega molto intelligente, queste firme sulle schede? ». Perchè quando l'alunno ha firmato è segno che si sente preparato al giudizio. Prima della firma egli è libero di chiedere e richiedere spiegazioni a me, ai compagni. Quando ha eseguito la scheda, firma, ed attende il giudizio mio e dei compagni.

E, per ora, basta! Possano le mie « teorie » che sono dettate dal-

l'amore (oh, sia ben bandita dalla scuola la « bella figura ») essere concime atto a dar vigore.

**Un maestro
del Circolo di Gemona**

Se trovate « concime » questi spunti, scrivete alla direzione di Gemona e vi invierò: « Scale pel Sistema metrico decimale?... » « E' difficile insegnare, col metodo naturale, latitudine e longitudine in V? », « La storia nella mia scuola ».

SCUOLA ELEMENTARE DI DARDAGO**Classe I e II abbinate****Ins. Casadio Silvana****L'AMBIENTE SCOLASTICO
E SOCIALE**

Poco piacevole e assai imbarazzante è assumersi la responsabilità di classi abbinate, quali la prima e la seconda, quando un'altra insegnante ha dato i primi indirizzi e ancor più faticoso è per gli alunni assuefarsi al metodo della nuova maestra, allorchè ne hanno avuto un'altra per un intero trimestre. E' assurdo dire che gli alunni di prima specialmente hanno sentito questo cambiamento, per quanto io abbia cercato di attutire la spiacevole impressione causata da questa trasformazione, con l'uniformarmi il più possibile al modo d'insegnare della collega che mi aveva preceduto.

I primi giorni mi sono trovata nell'agitazione e nell'imbarazzo, vedendo che quegli occhietti si posavano su di me con una espressione accorata quasi volessero chiedere il perchè ero venuta io al posto dell'altra maestra. Nel mio cuore, però, maturava una speranza: quella di riuscire con l'amore e la dedizione a renderli miei amici, a sentirli a me vicini, ad essere da loro compresa e amata. Con questa speranza mi sono mes-

sa a studiare il temperamento di ciascuno, a penetrare nel loro piccolo cuore, cercando di cattivarmi la simpatia e la fiducia. Non è stato assai difficile arrivare allo scopo prefisso, perchè il bimbo, assai più dell'adulto, è disposto ad accettare con entusiasmo le manifestazioni di comprensione e di affetto che sono a lui indirizzate e le contraccambia con slancio anche maggiore, la sua diffidenza non persiste a lungo, ma si dilegua subito appena intravede che una persona s'interessa sinceramente di lui, che sa penetrare nel suo mondo e cerca di aiutarlo a rispondere ai tanti perchè che turbinano nella sua mente.

Preoccupandomi dei loro problemi, risolvendo le loro questioni, penetrando nel loro mondo, facendomi piccola per essere maggiormente a loro vicina, sono riuscita a creare quel clima di tranquillità e fiducia indispensabile perchè la insegnante possa lavorare serenamente ed ottenere buoni risultati.

Ogni mattino ognuno aveva sempre qualcosa da confidarmi: chi mi riferiva cosa aveva fatto nelle ore trascorse fuori dalla scuola, chi mi raccontava trionfante le

azioni buone compiute, chi mi esponeva quanto aveva osservato o sentito in casa, nel negozio, per la strada. Attraverso conversazioni coi miei piccoli riuscivo a conoscere anche le loro famiglie dai lati religioso, economico, morale.

Un giorno un bimbo di seconda mi disse: «Sa, signorina, ieri ho portato al pascolo le pecore, neppure una mi è scappata! Questo estate andrò in montagna e vi resterò diverso tempo perchè devo aiutare la mamma a fare il formaggio». Un altro mi ha scritto:

«Il mio papà è andato a lavorare a Venezia perchè fa il muratore e a Dardago ci sono solo le mucche e le pecore».

Infatti Dardago è un paese posto ai piedi della collina, la terra non offre altra risorsa che il pascolo e un poco di agricoltura, così tanti emigrano verso Venezia, Milano e la Svizzera.

RAPPORTI TRA SCUOLA E FAMIGLIA

E' questo il problema più grave che ha assillato la mia mente nei sei mesi di attività scolastica a Dardago. Essendo molti capi-famiglia costretti a cercar lavoro fuori del paese, la maggior parte dei bimbi è affidata alle mamme, alle quali incombe anche la responsabilità dell'andamento della casa e del governo delle bestie. Siccome sono sempre oberate di lavoro, trascurano alquanto i figlioli o per lo meno, vorrebbero che fossero educati a dovere, senza sacrificare per essi alcun tempo.

Quasi tutti i genitori hanno risposto all'invito fatto da me, molti si sono mostrati contenti del mio interessamento e mi hanno dato ogni potere, dichiarando che non avevano tempo per attendere ai figlioli, per questo non potevano neppure venire spesso a conferire con me.

Allora sono stata io che incontrando i genitori degli alunni per

la strada, li fermavo per discutere dei loro figlioli. Fortunatamente il parroco mi è stato di grande aiuto, perchè nel pomeriggio, quando i bimbi erano liberi, egli li radunava in chiesa o nel piazzale, li faceva giocare, s'interessava della loro vita. A volte veniva a scuola a conferire con noi maestri, dandoci pure utili consigli; a volte eravamo noi che andavamo in Canonica sempre animati dallo stesso scopo.

Le condizioni intellettuali, sociali, economiche degli alunni sono mediocri, le bimbe sono più ordinate e anche più disciplinate, mostrano buona volontà e amor per lo studio più dei maschietti.

In lingua italiana tutti riescono discretamente, sebbene i bimbi siano abituati a parlare a casa sempre il dialetto. Fin dall'inizio ho cominciato a farli parlare su qualunque tema, approfittando spesso di ogni argomento occasionale; ho pure suscitato negli alunni l'amore per la lettura. Ho trovato che per la prima il metodo globale è di grande aiuto al rapido insegnamento della lettura.

E' vero che quando mi sono stati affidati i miei scolaretti già sapevano leggere le paroline, però erano abituati a leggere sempre e soltanto nel libro di testo. Allora ho cominciato a scrivere alla lavagna delle domande che si riferivano alla vita dei bimbi e li interessavano. Essi erano costretti a leggere silenziosamente e preparare poi la risposta. Spesso preparavo delle schede contenenti un pensiero e il relativo disegno. I bimbi si divertivano a scambiarsi le schedine ed esultanti erano quelli che leggevano con più prontezza. Altre volte scrivevo alla lavagna un piccolo dialogo e di questo mi servivo per avviarli alla lettura di un racconto, chiamavo per primo il bimbo che in maniera migliore sapeva espormi il contenuto; in seguito anche quelli che avevano maggior difficoltà di e-

spressione, riuscivano a fare discretamente la loro esposizione. In tal maniera si abituavano a pensare, a riflettere e a parlare correttamente. Prima di assegnare un racconto da leggere ne esponevo il contenuto, poi spiegavo i vocaboli più difficili, infine, sicura che mi avrebbero seguito con maggior interesse, leggevo il racconto.

Così facevo anche per la lettura di una poesia. Una vera biblioteca scolastica non la possedevamo, però io qualche volta portavo dei piccoli libretti che gli scolari leggevano con passione e permettevo pure in classe di leggere alcuni giornalini dati loro dal parroco.

Per la geografia sono partita dall'osservazione dell'ambiente in cui vive il bambino, perchè estraniandolo, le nozioni impartite rimangono incerte e vaghe. Così dapprima li invitavo ad osservare il primo luogo che i bimbi conoscono benissimo: la casa. I giorni seguenti in classe ognuno mi sapeva dire a puntino com'era fatta la sua casa, mi davano il numero esatto delle camere, delle finestre, delle porte e mi assicuravano di essere stati persino nel granaio e nel sottoscala per accertarsi cosa aveva messo la mamma.

Dalla casa alle strade, alla scuola, alla chiesa, all'ufficio postale, alla latteria, ai negozi del paese; così essi osservavano minutamente il piccolo mondo che li circondava e ogni volta mi dicevano esultanti che avevano scoperto qualcosa della cui esistenza prima non si erano accorti. La storia del loro paese che il Parroco mi aveva fornito dietro mia richiesta, li ha interessati vivamente e li ha resi fieri, giacchè essi hanno imparato ciò che neppure i genitori conoscevano.

Con la geografia ho toccato anche le scienze, osservando i prodotti della terra; l'igiene, giacchè la pulizia occorre ai luoghi, agli animali, agli abitanti; il disegno che illustra spontaneamente quanto si

vede, la lingua con le esercitazioni scritte; l'aritmetica con il calcolo delle spese, dei pesi e delle misurazioni; la religione.

I miei scolaretti hanno una spiccata disposizione per il disegno; essi desidererebbero sempre disegnare; alla fine di ogni lezione qualsiasi, essi sentono il bisogno di esprimere col disegno quello che non sono riusciti a dire con la parola.

Le condizioni economiche sono piuttosto disagiate.

I MEZZI MATERIALI, a disposizione ai fini dello svolgimento dell'attività didattica (sussidi didattici, libri di testo, ecc.).

I sussidi didattici a mia disposizione sono stati piuttosto scarsi. All'alfabetiere da appendere alle pareti col relativo disegno ho dovuto provvedere io, perchè è naturale che l'altra insegnante lo abbia portato via essendo di sua proprietà.

Le pareti erano nude, non c'era un quadro nè scientifico, nè riprodotto un paesaggio, così i disegni dei bimbi riusciti meglio sono serviti per adornarne le pareti, inoltre ho messo io qualche quadro.

L'assistenza agli alunni meno abbienti, da parte del Comune, si è limitata alla fornitura di un libro di prima classe e a una trentina di quaderni in tutto. Il testo di lettura adottato in prima classe è discretamente buono, i bimbi lo leggono con piacere, quello di seconda invece è poco piaciuto a me e agli scolari e ha destato in essi poco interesse.

PARTICOLARI CAUSE favorevoli ed avverse allo svolgimento dell'insegnante.

Diverse furono le cause sfavorevoli. Nel mese di marzo, ad esempio, numerose sono state le assenze perchè gli alunni erano affetti da parotite e ogni giorno su 29 alunni frequentanti otto o nove erano

assenti, così con lo svolgimento del programma ho dovuto segnare il passo in attesa che le assenze diminuissero. Questo periodo l'ho impiegato col ripetere quanto avevo fatto e col colmare le lacune riscontrate in alcuni alunni. Altre cause avverse sono: la mancanza di una vera biblioteca, l'abbinamento delle classi.

EVENTUALI PROPOSTE in ordine al miglioramento dello svolgimento dell'azione educativa e delle condizioni nelle quali essa si svolge.

Mi metterò d'accordo con l'insegnante di Castello o Budoia di classe parallela, così io e i miei scolaretti andremo a far visita a detta classe, affinché i miei alunni siano messi a contatto con gli altri e acquistino una migliore spigliatezza e facilità di pensiero e di parola.

Farò inoltre in modo che ogni

bambino che ha la possibilità, compri un libretto con racconto ricreativo, così quando ne possederanno parecchi, potranno scambiarseli. A mia volta poi ne comprerò anch'io a mie spese, in maniera che gli alunni non siano costretti a leggere sempre e solo nel libro di testo, ma siano liberi di estraniarsi in altre letture dilettevoli e interessanti.

Una proposta che oso fare è di dividere le classi abbinate quando specialmente una di queste è la prima.

Siccome la prima richiede un intervento continuo da parte dell'insegnante, un'altra classe abbinata ad essa rimane sempre un po' sacrificata. Le classi prima e seconda offrono la possibilità di abbinare molte lezioni di carattere generale, ma per il loro carattere specifico di classi base della lingua e del calcolo, l'approfondimento adeguato è impossibile.

SCUOLA ELEMENTARE DI SAN GIOVANNI DI POLCENIGO

Classe IV femminile

Insc. Santarossa Zala Norma

Con la ripresa delle lezioni ho continuato quest'anno la mia azione educativa iniziata lo scorso anno nella terza classe femminile.

Le alunne non mi erano più nuove, conoscevo di ognuna pregi e difetti; non mi fu necessario quindi studiare e vagliare il loro animo e le loro capacità intellettive; mi guidarono il buon senso, il senso pratico e la scienza. Il numero equo mi permise di lavorare in serenità e in profondità e mio scopo precipuo fu di promuovere in tutte il senso dell'ordine e della pulizia, della puntualità e del lavoro, considerandole future responsabili del buon andamento della casa e di conseguenza della vita sociale.

Mi considerai a scuola madre e maestra. Fu scelta da loro la capoclasse che avrebbe coadiuvato

con le compagne e con me a far regnare l'amore fraterno, la gentilezza e la giustizia nella classe; furono dati gli incarichi per i piccoli servizi giornalieri, per la bibliotechina di classe, compresa la raccolta delle piccole offerte.

Constatai subito che non mi fu difficile attuare il mio proposito: parole di lode e di compiacimento rivolte alle buone, alle volonterose nel profitto e nella disciplina stimolarono l'emulazione.

Non mancò certamente talvolta l'occasione, durante l'anno, di dover correggere qualche manchevolezza: sgarbatezze, bugie, indolenza, invidia. L'insegnamento religioso e qualche buona conversazione, non rivolta direttamente alla colpevole, ma che condannava la colpa stessa, servirono a farle ri-

flettere e mitigare certi difettucci che di quando in quando ritornano a galla o per istinto o per cattiva educazione ricevuta in famiglia e nell'ambiente extra scolastico.

L'armonia del creato, con le leggi che lo governano, l'operosità e l'ingegno di alcuni animali (ape specialmente) che vivono in società, servirono a dimostrare che dobbiamo vivere secondo le leggi stabilite non solo da Dio ma anche dagli uomini, se vogliamo la vera pace umana che molti invocano.

Fra le materie d'insegnamento la lingua è lo scoglio un po' insormontabile per noi veneti che abbiamo un dialetto non tanto staccato dalla lingua italiana e che facilmente viene italianizzato.

Ogni giorno, specialmente al principio dell'anno scolastico, fu necessario far parlare molto le alunne, per far loro acquistare nella pratica del linguaggio, correttezza di forma e di pronuncia, corredo di vocali: letture, riassunti orali, il riferire su fatti e cose, contribuirono a rendere le mie alunne meno impacciate e più pronte nell'esprimersi.

Seguirono, pure ogni giorno, le esercitazioni scritte di dettati ortografici o di esercizi grammaticali, alla lavagna prima e sul quaderno poi, e più di rado le composizioni.

Gli esercizi li scelsi sempre su argomenti già trattati e con periodi legati fra di loro pur contenendo le difficoltà ortografiche.

Man mano procedetti con la composizione, dapprima semplice e breve, ma chiara e sincera, poi più ricca di pensiero e completa. Notai che le scolare amavano le descrizioni sulla natura, i riassunti o i diari personali; per meglio avviarle alla descrizione facevo precedere la composizione dalla lettura dal dettato di qualche brano di prosa e da poesie di buoni autori (Manzoni, Pascoli, Moretti, Stoppani, ecc.).

Il diario fu scritto volontariamente e individualmente, anche a

casa, in occasione di fatti o cose che colpivano l'animo o i sensi della scolara: paginette fresche e sincere contenenti gioie o dispiaceri, osservazioni, scoperte, affetti e sentimenti.

Non trascurai la forma epistolare in occasione di feste religiose o familiari, d'invito, di ringraziamento e quest'anno fu più frequente.

Notai, da parte delle alunne, poca fantasia per lo svolgimento di alcuni temi, in cui mancava l'esperienza su l'accaduto ed evitai di assegnarli.

Feci adottare ed insegnai alle scolare l'uso del « Vocabolario nomenclatore » per abituarle alla ricerca del significato o della struttura della parola e per arricchire il loro patrimonio linguistico di nuovi vocaboli.

Alla correzione, fatta dapprima individualmente da me, seguì l'autocorrezione o quella di una compagna, e quindi gli esercizi relativi per non ricadere nell'errore. La grammatica fu trattata ampiamente e per renderla meno arida e monotona, fu ricavata dall'uso della lingua viva e corredata da esempi pratici.

Francamente lo studio della grammatica (analisi grammaticale, coniugazione di verbi) non attirò la simpatia degli scolari.

L'aritmetica, per le fanciulle, è un osso un po' duro, specialmente nel calcolo mentale rapido, e fu trattata giornalmente come la lingua.

Alla ripetizione della materia dell'anno precedente, seguì lo studio della geometria il quale si basò su forme di cose conosciute, su misurazioni e calcoli fatti a casa o a scuola (pavimenti, pareti, porte, finestre, aiuole, fazzoletti, campi, ecc.).

Il metro quadrato esposto e diviso nei suoi sottomultipli rese chiara l'idea delle misure di superficie. I problemi di compravendita erano i meno accettati alle fanciulle che

preferivano quelli di geometria e di economia domestica. Ogni risoluzione era preceduta dal ragionamento o dalla regola, ogni regola doveva essere la conseguenza di un perché.

Alla fine i risultati furono soddisfacenti e due sole delle mie alunne non riuscirono a raggiungere le altre.

La storia e la geografia contribuirono a far conoscere il continuo cammino della civiltà, la luce del Cristianesimo che illuminò il periodo tenebroso del Medio Evo, il sorgere dei Comuni contro l'autorità straniera, lo splendore delle nostre Repubbliche marinare che diffusero il desiderio di nuove ricerche e scoperte geografiche. Con letture interessanti integravi lo studio storico e geografico delle regioni, facendo risaltare con aneddoti ed episodi le figure dei nostri grandi uomini, da Dante al Galilei. Fotografie e cartoline con riproduzioni di quadri e panorami furono raccolte dalle alunne in apposite scatoline, costruite da loro, e portanti ognuna il nome della regione, od esposti alle pareti.

L'interesse fu vivo e, tranne qualche rara eccezione, parteciparono tutte con attenzione all'esposizione dei fatti o alla descrizione dei luoghi. Anche il nostro Castello ebbe la sua storia e così il nostro paese e la nostra Provincia.

Essendo la mia classe femminile e di una scuola rurale mi proposi di infondere i più utili principi d'igiene; la conoscenza del regno animale rese utilissimo l'apprendere come sia indispensabile sapere allevare alcuni animali domestici adottando sistemi razionali di pulizia e d'igiene anche dell'ambiente in cui vivono.

Ogni nostra funzione richiede la conoscenza di certe norme igieniche per evitare il nascere ed il diffondersi di malattie. Casi frequenti di contagi avvengono appunto per ignoranza. Domande sul genere di vita delle scolare e dei loro

familiari mi diedero lo spunto per illuminare punti oscuri o scacciare alcuni preconcetti, e a prendere buone abitudini per rendere il corpo più forte e refrattario ai malfanni.

I prodotti della nostra terra, come studio geografico, portarono a quello delle piante, specialmente a primavera, quando tutto si risveglia e si inizia così la caccia primaverile degli uccelli contro gli insetti nocivi all'agricoltura; la laboriosità e l'ingegno degli utili, esempio ai neghittosi e ai parassiti.

In campagna lo studio delle scienze naturali è adatto e vi collaborano gli alunni stessi portando il materiale raccolto nei campi (insetti, foglie, fiori, frutta) o il ricavato della loro osservazione.

L'Enciclopedia dei Ragazzi mi fu di prezioso aiuto per i confronti di animali e piante.

Il disegno spontaneo o copiato, legato alla geometria o alle altre materie servi di integrazione: furono disegnate le regioni d'Italia come riepilogo della geografia, con simboli e a colori.

Qualche breve canto od esercizio ginnastico fra i banchi fu alternato come svago e riposo ai lavori più pesanti.

a) La Scuola è situata al piano e in buona posizione; l'edificio scolastico è in ottime condizioni; l'aula ariosa, bene illuminata e dotata dell'arredamento scolastico sufficiente, fu abbellita e resa accogliente da piante, vasi di fiori e quadretti.

L'ambiente eminentemente rurale rispecchia la laboriosità degli abitanti, prevalentemente contadini od occupati fuori paese nella nostra industria alberghiera od emigrati.

Vita calma e discretamente civile nelle famiglie.

b) Durante l'anno mi son tenuta in contatto, a voce o per iscrit-

to, specie con le mamme, informandole sulla condotta e sul profitto delle loro figliole. Coadiuvavano, in certi casi, all'educazione delle fanciulle.

c) Le alunne furono in generale di un'intelligenza mediocre. Qualche elemento si distinse per intelligenza più viva, pronta, intuitiva e accompagnata da buona volontà ed amor proprio, servendo d'esempio e di sprone alle timide, alle indolenti, alle svogliate, poche in verità quest'ultime.

Le loro condizioni fisiche furono buone, in generale, tranne quelle di alcune un po' gracili. Due sole furono assistite dal Patronato Scolastico e di queste una con la refezione; le altre tutte, più o meno, erano di famiglia discretamente agiata.

d) Unico materiale didattico fu la Carta d'Italia; tutto il rimanente fu portato o costruito da me e dalle alunne.

e) In tutto il periodo scolastico l'insegnamento proseguì quasi sempre con regolarità, favorito dall'ambiente scolastico accogliente e dalle condizioni di salute delle fanciulle e mie. Unico inconveniente è la lontananza, dalla scuola, dell'abitazione di alcune alunne le quali non si presentano alle lezioni in caso di cattivo tempo.

f) Proporrei che sempre le classi non fossero numerose, come la mia, per poter lavorare in profondità e curare meglio e individualmente gli alunni.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI GORIZIA

CIRCOLO DIDATTICO DI GRADISCA D'ISONZO

IL CANTO NELLE SCUOLE ELEMENTARI

Relazione dell'Insegnante Pian Giovanni al convegno didattico di Gradisca d'Isonzo, il 25 marzo 1950

Il canto è una parte molto importante dell'educazione e perciò deve essere trattato con intendimenti seri e con una certa perizia.

Esso non deve servire soltanto di riposo allo studio o di semplice ricreazione, ma mirare a due cose ben più importanti:

1) all'esercizio ginnastico dei polmoni e dell'organo vocale;

2) allo sviluppo e all'educazione del gusto musicale, il quale a sua volta influisce sull'educazione morale dell'individuo.

Il canto richiede un minimo di

intelligenza e di sforzo da parte del bambino e, come più avanti dimostrerò, esso non si insegna né si apprende allo stesso modo delle altre materie di studio.

Trattando del canto nelle scuole elementari dalla prima alla quinta, va tenuto conto dell'estensione della voce a seconda dell'età degli alunni. Questa, naturalmente, varia quasi di anno in anno.

Nelle prime classi sarà bene non sorpassare l'estensione di otto note (do-do), mentre dalla terza alla quinta essa si amplifica fino a

raggiungere uno spazio di dodici o tredici note (la — mi naturale e anche fa).

Per raggiungere una certa sicurezza nell'esecuzione dei canti corali fino a tre voci occorre:

- 1) L'orecchio
- 2) La voce
- 3) Il senso tonale
- 4) Il senso ritmico.

Per orecchio deve intendersi la capacità del bambino di assimilare i suoni emessi dall'istrumento e la voce stessa dell'insegnante. Non si deve scartare a priori un fanciullo che si ritiene non abbia orecchio. Può accadere che molti fanciulli di una classe non abbiano mai cantato e perciò lo sviluppo del loro orecchio è in ritardo. Si facciano perciò cantare sempre tutti e si noterà che dopo qualche tempo in molti di essi saranno sparite le incertezze e l'orecchio avrà acquistato prontezza e precisione. Gli altri, e saranno certamente pochi, constatata la loro irrimediabile incapacità alla intonazione, che potrebbe anche dipendere da imperfezione organica, dovranno venire esclusi dal complesso corale.

La voce va curata con vocalizzi semplici ai quali i bambini, per provata esperienza, prendono molto piacere.

Vocalizzare con il « crescendo » e il « decrescendo », su scale e arpeggi è un gioco per gli alunni. E questo gioco rinforza il loro organo vocale, e soprattutto i polmoni.

Ma per vocalizzare è necessario uno strumento (possibilmente un armonium o un pianoforte) e occorre che l'insegnante si ingegni a suonare un po' l'uno o l'altro. Certo, la cosa oggi è piuttosto difficile, data la scarsa preparazione musicale ricevuta negli istituti magistrali e l'incuranza per un'arte che dovrebbe essere alla portata di una alta percentuale di insegnanti, affinché in ogni scuola ci sia del personale atto all'insegnamento della musica.

Il senso tonale deve trovare il

suo appoggio sull'istrumento a disposizione dell'insegnante. Mandando questo, il maestro dovrà possedere almeno un « corista » per avere la possibilità di far cantare il pezzo sempre nella stessa tonalità. Non si può trasportare il pezzo od una tonalità troppo alta senza che ne derivi uno scapito alla voce e alla buona esecuzione. E questo non accadrà se si avrà il mezzo adatto per dare il tono del pezzo musicale insegnato.

Il senso ritmico dev'essere considerato parte precipua per l'insegnamento del canto prescelto. Far leggere i versi, eventualmente farli imparare a memoria, cercando di ottenere una giusta accentuazione ritmica conforme al ritmo della melodia. In tal modo i bambini, avendo regolato e stabilito il senso ritmico, quando dovranno cantare questi versi, riusciranno molto più facilmente ad applicare gli altri elementi che costituiscono il senso musicale.

Tenendo conto di questi quattro elementi, l'insegnamento del canto diverrà una cosa facile. Comunque, specifico qui appresso come corollario, il sistema più semplice per l'insegnamento di un canto.

Il maestro lo faccia prima sentire due o tre volte per intero, poi lo faccia cantare (cantando insieme ai bambini) frase per frase, sino a formare un periodo, avendo cura di non passare al successivo prima di aver ottenuto una buona esecuzione.

Tenga conto della chiarezza della pronuncia, dell'intonazione, principalmente della giusta respirazione. Tenga conto della pronuncia delle vocali « a » ed « e », perchè non abbiano a riescire sgraziate.

Prima di insegnare un canto è consigliabile sempre un breve esercizio di vocalizzo.

Per l'insegnamento di canti a due voci è bene cominciare con canzoni facili in cui ci siano prevalentemente « terze ». Il canto per terze è una delle forme musicali

più elementari e nasce quasi spontanea.

L'insegnamento della teoria nelle scuole elementari è cosa utilissima, ma è logico che per impartirlo occorre un insegnante capace e preparato. Molti alunni potrebbero così uscire dalle elementari provvisti di nozioni tali da invogliarli a proseguire nello studio della musica.

In chiusa a questa mia breve lezione sul canto, vorrei aggiungere ancora una proposta: Si estenda

in forma definitiva l'insegnamento del canto di massa in tutte le scuole del circolo e ogni anno venga indetto un concorso, con premi, fra le scuole (classi superiori almeno) di tutto il circolo, secondo modalità da stabilirsi. Solo così i piccoli cantori potrebbero essere di esempio e di sprone ai più grandi a « mettersi sotto » per non lasciar andare alla deriva una delle più nobili e belle tradizioni e manifestazioni della nostra gente e della nostra terra: il canto corale.



Il sistema degli esami è, insieme, un narcotico ed un veleno: è un narcotico perchè ci culla nella fiducia che tutto vada bene, quando invece è tutto l'opposto. Guardate, dice la gente, questa lista di borse di studio; guardate quanti bambini hanno ottenuto la licenza, è chiaro che la scuola assolve bene al suo compito. Certamente nella scuola si lavora, ma non è detto che vi si educi il fanciullo; può darsi che gli si somministri un veleno che paralizzi o rallenti le attività naturali del suo spirito sano.

SCUOLA MATERNA

IL GIOCO DEL BAMBINO

Osservate un bambino e noterete la sua irrequietezza per la quale, spesso, la nutrice perde la pazienza e lo esorta a starsene fermo, non sapendo che nulla è più contrario alla sua natura di una simile forzata inerzia. La vita è moto per tutti, ma per il bambino il movimento è anche indice di salute, come la vivacità è segno della sua intelligenza.

Fin dalla prima età egli sente il bisogno di fare. L'azione è per lui qualche cosa di imperioso, ma l'occupazione sua preferibile è il *gioco*.

Non appena le sue forze lo sorreggono, già nella culla, egli comincia a occuparsene in qualche modo, toccando tutto ciò che gli sta vicino e richiama la sua attenzione instabile, mobilissima. Come la farfallina vola da fiore in fiore, così il suo sguardo è attratto ad osservare ora questo, ora quell'oggetto, come se tutto si movesse danzando intorno a lui per una tentazione incessante.

Quando poi egli riesce a muoversi con agilità e aumenta anche il suo bisogno di stimoli sempre nuovi e di trastulli, allora il gioco diviene il contenuto principale della sua vita, nel quale egli sviluppa la sua coscienza con un processo lento, ma continuo, di *autoeducazione*.

L'imitazione tuttavia non manca; anzi è questa, da principio, la guida che lo indirizza e lo sostiene nel suo affaccendarsi senza tregua. Il bambino fa quello che vede fare, imitando specialmente il lavoro degli adulti e con preferenza quello proprio del suo sesso.

Le bambine si esercitano trastullandosi nelle occupazioni della mamma: spolverano, scopano, si curano della bambola, di cui si fingono nutrici affettuose, la vestono, la collocano a dormire, la risvegliano, le cantano la ninna-nanna, fanno, insomma, quello che usa fare ogni mamma col suo bambino.

Il maschio invece cerca occupa-

zioni diverse, ma in lui predomina anche un bisogno di lotta. Come il cagnolino si esercita a sbranare quanto può afferrare coi denti, come il gattino butta la sua zampina su tutto ciò che vede muoversi, così il bambino è tentato a vincere le difficoltà che incontra, esprimendo in tal modo la innata tendenza di dominatore. Gli oggetti, che di più lo interessano, sono: il martello, la sega, i chiodi, la vanghetta, ma non disdegna tutto un arsenale di cianfrusaglie che lo tengono occupato, alle volte, per ore, con la serietà dell'adulto.

E' uno strano mistero della natura questo e che non potrà forse mai essere del tutto spiegato, per cui il bambino eredita dai genitori questa inclinazione al gioco preferito, che dovrà prepararlo al lavoro di domani.

In questa fatica, tentando e ritenendo, egli impara a conoscere gli oggetti, ne studia le caratteristiche, si dà ragione delle difficoltà che incontra, sviluppa la propria volontà e il proprio raziocinio, facendo le prime esperienze sul rapporto di causa ed effetto, addestra e rinforza i propri muscoli, esprime *giudizi*, i quali, anche se errati, sono tuttavia prodotto interessante del suo piccolo cervello irrequieto e smanioso di evolversi.

Dopo tutto ciò, bisogna rilevare che il gioco non è per lui un riposo, uno svago, ma un serio lavoro, per quanto eseguito sotto l'influsso dell'ambiente in cui il bambino vive, onde il figlio del contadino cerca gli svaghi nelle occupazioni agricole e quello del calzolaio si diverte a battere col martello una ciabatta.

Ho visto il figlio di un medico, a due anni di età, prendere in mano lo stetoscopio, posarlo sulla gamba della mamma, e, accostandovi l'orecchio, sentenziare con la gravità di un dottore: «No, non hai buba tu!».

Questa esercitazione dei sensi e dello spirito si svolge sempre con il concorso della fantasia stimolata però dalla presenza di un oggetto qualsiasi. Un bastone fa le veci di cavallo; un virgulto incurvato è il volante dell'automobile; un paio di occhiali capitati tra le sue manine trasformano il bimbo nel dottore di casa o in un vecchio venerando. In questo passatempo, se egli è solo, fa quanto può, ma si annoia presto; se invece egli si trova in buona compagnia, preferibilmente con coetanei dello stesso sesso, il bambino si sbizzarrisce più a lungo e con più intensa attività, per effetto di emulazione, nella quale manifesta pure i primi atteggiamenti del suo carattere in via di sviluppo.

L'utilità del gioco è quindi rilevante per lo sviluppo psichico del bambino. Al contatto col suo simile, egli impara infatti ad essere socievole, a sottostare all'altrui volontà, a limitare e a vincere i propri capricci, a rispettare la libertà, limitando le pretese del suo io, sempre prepotente, che egli vorrebbe anteporre a tutti e far prevalere sempre, tendenza che trova ostacolo anche al contatto della natura circostante che egli non riesce a dominare nella capricciosa sua inesperienza.

L'importanza di questa attività del bambino è evidente, ma tuttavia non tireremo in campo, a scopo dottrinale, le varie teorie della *catarsi*, che gli studiosi di questa prima età hanno escogitato per darsi una spiegazione del comportamento dello spirito infantile nel gioco, ma accenne-

remo solamente a quella estetica, che trova pratica applicazione nella scuola.

E' noto che il bambino è un sognatore con l'anima di artista, in quanto anch'egli si crea il suo mondo, nel quale ama muoversi liberamente, svolgendo la sua spontanea attività, esprimendo se stesso. Osservatelo infatti quando è intento nel gioco: egli parla da solo, discorre con gli oggetti che ha tra le mani; è un visionario. Per questa ragione, trovandosi egli in compagnia di altri, agisce spesso con sorprendente decisione, come spinto da un irresistibile impulso interno, incurante persino dei pericoli che potrebbero derivare dalla sua esuberanza di vita, nel bisogno imperioso di seguire i fantasmi della sua immaginazione eccitata.

Da quanto è stato fin qui esposto, è facile comprendere che il gioco del bambino è lavoro e studio insieme e come la scuola materna cerchi e trovi nelle piacevoli occupazioni guidate con prudente accorgimento, il campo preferito della sua attività.

Senza costrinzioni di sorta, ma nel gioco, essa favorisce lo sviluppo educativo del bambino e quanto più la educatrice partecipa a questo gioco infantile, rispettando la personalità e la spontaneità dell'allievo, tanto più efficace è la sua preziosa fatica. Anche per questa abilità la maestra di scuola materna si deve distinguere per trovare la via più sicura che conduce alla meta.

ODONE GOTTARDIS



Amici miei, tenetevelo bene a mente: non ci sono nè erbe cattive nè uomini cattivi: ci sono soltanto dei cattivi coltivatori

V. HUGO

IL METODO AGAZZI NELLA SCUOLA MATERNA PER MINORATI SENSORIALI

Su richiesta dell'Amministrazione Provinciale di Gorizia e in pieno accordo col Direttore dell'Istituto Sordomuti, l'Opera Nazionale Assistenza all'Italia Redenta assunse l'istituzione della scuola materna per sordomuti nell'Istituto stesso che ha sede a Gorizia.

Vi fu assegnata una maestra delle scuole materne normali, senza alcuna preparazione speciale, poichè non c'era a disposizione personale specializzato, nè c'era il tempo di prepararlo: una maestra dotata, come testimonia l'esposto che qui si pubblica, di una particolare sensibilità educativa, di ottime attitudini didattiche, di non comune tatto pedagogico e di una precisa e sperimentata conoscenza del metodo agazziano.

Come ben si può rilevare dal programma che la maestra illustra, nella cui attuazione fu prodigo di consigli il Direttore dell'Istituto, appassionato educatore e tecnico sperimentato, i risultati conseguiti furono più che soddisfacenti; qualcuno dice "brillanti", certo insperati e pienamente confermano quanto l'Opera, attuando questa iniziativa, per prima proprio a Gorizia, nella città mutilata, ove convergono giustamente gli sguardi di tutti gli Italiani, voleva dimostrare e cioè:

a) che il metodo educativo agazziano, metodo dell'iniziativa, come lo chiama il Lombardo Radice, proprio perchè scaturisce dagli intimi bisogni dell'anima infantile e pienamente soddisfa alle esigenze della personalità in formazione del bimbo, consegue i fini educativi anche con bimbi minorati sensoriali, per i quali occorrono solo quei particolari accorgimenti che la tecnica suggerisce.

b) L'enorme importanza che riveste, proprio per i minorati, il problema della scuola materna, sia perchè, nel caso specifico, conservando e sviluppando le oasi uditive, mantenendo vivo l'istinto della parola, consente di salvare il salvabile dell'udito e di sviluppare al massimo, per quanto possibile, l'apparato fonatorio, sia perchè questi piccoli esseri hanno una particolare sensibilità, due occhi spalancati su di un mondo che per loro è solo colori, una timidezza che fa credere loro ostile ciò che li circonda ed hanno perciò l'assoluta necessità di essere immessi nella piccola società-famiglia, che è la scuola materna, che loro insegna a credere ed amare, ad avere fiducia in se stessi e in chi li circonda e alla vita li prepara in un clima di amorevolezza e di poesia, fonte di quell'ottimismo che natura ha loro negato, privandoli dell'armonia dei suoni e del dono meraviglioso della parola.

COSTANTINO COLOGNA

E' finita l'operosità della giornata, l'aula è rimasta vuota ma penso ancora ai miei piccoli e cari alunni.

Sono bimbi minorati nei sensi, ai quali manca ciò che di vivo si esprime con la voce garrula, con la conversazione sia pure sgrammaticata, con la prima nota di un canto tendente ad una soave armonia, della quale non potranno mai gustare la dolcezza. Bimbi che bisogna amare maggiormente, per maggiormente comprendere, aiutare, guidare, cor-

reggere e confortare. Penso ai bimbi ed allo studio fatto su ogni bambino — per valutare le capacità o le deficienze fisiche, le attività o le tendenze varie — al primo stentato ambientamento, all'adattamento di un programma secondo il Metodo Agazziano, che non contrasta in nulla con il programma speciale (il quale, trattando di bimbi sordomuti, include il riconoscimento del segno grafico, la lettura labiale e l'avviamento alla scrittura) considerando come metodo,

non uno schema rigido da seguire, ma una guida per impostare gli esercizi che concorrono all'armonico sviluppo fisico, intellettuale e morale del bambino. Metodo che mantiene pur viva la personalità dell'insegnante e la spontaneità dell'alunno. Programma con finalità analoghe a quelle dei bambini normali, anche se i soggetti (anormali sensoriali) i trattamenti (particolari e differenziali) ed i mezzi sensibili (impressioni visive e tattili) sono diversi; perchè anche i piccoli sordomuti, sono educabili e l'educazione è unica per tutti.

Scuola Materna, Scuola di educazione, per far dei bambini attraverso un corredo ordinato di abitudini, non degli automi, ma dei piccoli esseri educati, disciplinati e socievoli, capaci di manifestare le proprie impressioni, i propri affetti; di mettersi a contatto con il mondo esterno, di servirsi a tempo e a modo dei mezzi che lo compongono, rispettando se stessi, il prossimo e le cose.

Scuola Materna, Scuola di bontà dove i piccoli imparano a vivere a contatto con il proprio simile, aiutandosi vicendevolmente, pronti a stendere la mano soccorritrice verso il più debole o il più bisognoso. Non mancano è vero i piccoli atti di ribellione nei quali si manifesta parte dell'io brutale, ma tali momenti vengono superati.

Ogni programma segna un punto di partenza, e quello della piccola Scuola s'apre con il gruppo: « Educazione fisica e vita attiva ». La ginnastica respiratoria occupa il posto di preferenza, segue la deambulazione ritmica, e la ginnastica imitativa che mira a correggere, senza comandi imposti, ma in forma gioiosa, portamenti sbagliati, a sviluppare maggiormente il torace, a rendere meno rigide le articolazioni con piegamenti e flessioni. Giuochi liberi per dare possibilità di libere manifestazioni, con giusto impiego di forza muscolare, esercizi d'equilibrio, vita all'aperto a contatto diretto con la natura nell'osservazione e nell'operosità, e non restano trascurate le abitudini igieniche per una vita sana.

Avvenuto il primo orientamento, la vita attiva si applica in attività pratiche che i bambini compiono giornalmente, disimpegnando da soli serenamente e con naturalezza quanto è

nelle loro singole possibilità. Indossatura delle divise con relativa revisione, rimboccatura delle maniche, disposizione dell'occorrente ed uso del medesimo nell'impiego delle lavature metodiche, dell'apparecchiatura e sparcchiatura delle tavole per la refezione.

Uso, rispetto e ritiro del materiale vario, del quale i bambini si servono abituandosi indirettamente al controllo, autocontrollo e infine al giusto senso della responsabilità. Con l'armonico sviluppo delle attività fisiche si entra nel campo intellettuale. Le facoltà dei piccoli sordomuti, dopo un breve esame, risultano inferiori a quelle dei piccoli normali, mancando ad essi il senso che favorisce la comunicazione diretta con l'esterno che li circonda. Destato l'interesse e l'osservazione, anche se in un primo tempo si manifesta superficiale, mediante lezioncine vivaci opportunamente scelte, s'apre l'orizzonte verso cose note ed ignote. Un piccolo e grande mondo da osservare, esplorare e sintetizzare, attraverso esercizi di vita sensoriale (per l'educazione della vista e del tatto) che prendono come spunto l'oggetto reale, che procedono con l'immagine riflessa e con quella riprodotta senza alterazioni di forma o di colore. Divertendosi i piccoli imparano, e gettate le basi per l'idea sull'uguaglianza — che a sua volta implica il confronto — si passa all'intuizione della disuguaglianza entrando così nel mondo vasto dei colori, dei contrapposti in rapporto ai sensi, superati i quali è meno difficile trattare il problema, se tale può dirsi, della quantità numerica, della materia e della forma. Lezioni brevi che si distinguono in preparatorie ed introduttive, principali (applicate singolarmente) secondarie (per esercitare la memoria con piccole gare di destrezza) collettive e riassuntive, attraverso un materiale didattico vario, pratico e maneggiabile, ed il ciclo d'ogni lezione si chiude con una applicazione che si propone due scopi. Uno, di fissare maggiormente le idee già acquistate, l'altro di dimostrare i bambini dando ad essi la gioia della riuscita.

Lezioni mute (perchè chi parla è la maestra) interrotte o animate da voci inarticolate, da qualche sillaba o da qualche facile parola che il mu-

tolino, per imitazione labiale ripete spontaneamente, senza sforzo, senza artificio, perchè il Metodo Agazziano non conosce la tecnica, e non serve — come ironicamente è stato detto e scritto — a... «demutizzare i muti»... perchè è puramente Metodo di educazione, intendendo anche l'istruzione pre-elementare come educazione della mente.

Lingua muta che procede sempre per uguaglianza e differenza, che pone dinanzi agli occhi ed alla mente dei bambini, oggetti compresi nel gruppo dei nomi bisillabi piani, quindi dei nomi più complessi, oggetti ed illustrazioni varie che danno l'intuizione del genere maschile e femminile, della singolarità e pluralità delle cose, dei nomi generici e delle azioni. Lezioncine, dettate dall'occasione senza scopo di fare nella Scuola Materna, della grammatica fuori tempo e fuori posto, ma preparando alla grammatica attraverso idee coordinate e coerenti.

Lezioncine intuitive con metodo preventivo, come esempio pratico, come devono risultare quelle che si propongono a fine morale, in relazione alla formazione del carattere. Entra così in tema l'avviamento al sentimento religioso che si limita al segno della S. Croce, ad un atteggiamento di devozione da tenersi in Chiesa o dinanzi alle Immagini sacre. Ma la religione, anche se non sentita ancora dai piccoli minorati sensoriali, resta sempre a base e coronamento d'ogni insegnamento. La giornata si apre e si chiude con la preghiera; ogni azione è posta sotto lo sguardo del Signore, ed i piccoli sordomuti sanno sia pure vagamente che una azione cattiva fa dispiacere a Gesù e molte volte promettono di essere migliori.

I raccontini illustrati e, talvolta, sceneggiati hanno lo scopo di destare i primi sentimenti di obbedienza, di riconoscenza, di rispetto, di gentilezza, carità bontà e fratellanza, mettendo in rilievo difetti comuni a tutti i bambini, che vanno dalla semplice bugia opportunistica, all'egoismo, alla falsità ed ai piccoli atti di ribellione e di violenza. Si promuovono gare di bontà facendo appello al giusto senso d'emulazione, che non lascia insensibile l'animo dei piccoli alunni.

Si chiude il programma con il ter-

zo gruppo, che trova la sua espressione nell'«Educazione estetica».

Guidare l'occhio, la mano, la mente ed il cuore, al vero senso del bello, contenuto nei limiti della armonia e dell'ordine. Dalla preparazione al disegno, con bastoncini, lupini, semi, anelli e gessi, i piccoli sordomuti, come i piccoli di tutte le Scuole Maternali Agazziane, sia di città che di campagna o di montagna, traggono motivi per fissare i primi punti, per tracciare le prime incerte linee, che man mano si fanno più precise in facili composizioni eseguite per imitazione o spontaneamente. Le piccole mani che hanno stentato a compiere le prime azioni di vita pratica, riescono sia pure lentamente ad eseguire piccoli lavori d'attenzione, con esercizi di piegatura, strappo, ritaglio ed incollatura. Dopo una buona preparazione segue una volenterosa applicazione da parte dei piccoli, che si sentono ormai più sicuri ed hanno modo di notare la trasformazione della materia nell'esecuzione di un lavoro, del quale sanno di essere gli artefici, lavoro che mostrano con gioia, che custodiscono con cura, ma che sanno pure donare alla mamma o, a chi fa loro del bene. E mentre passano i giorni, nella piccola Scuola Materna, maestra e bimbi vivono la stessa vita, che non manca di giocondità e d'espansione. Per intuizione si comprendono, e si stabilisce quella confidenza e quella muta corrispondenza, senza della quale l'opera educativa resta cosa morta ed infruttuosa. S'avvicinano i piccoli per avere una carezza, mentre i loro occhi esprimono quanto le labbra non possono tradurre in espressioni vive. Passano i mesi e la Scuola per minorati sensoriali assomiglia sempre più alle altre Scuole Maternali, ed i piccoli che la ospitano si possono ancora confondere, quando vivono a contatto dei piccoli normali e si uniscono in un gioco comune.

Educazione non facile per gli uni, e meno facile per gli altri. Sapranno i piccoli alunni d'oggi in base ai principii, all'insegnamento ed all'esempio dato, cogliere in un lontano domani ciò che nella vita ha giusto valore di bontà e di bellezza? La domanda rimane senza risposta. Come educatrici, consapevoli della missione che ci è stata affidata, continuiamo

nella nostra opera. Ci guida ancorata e combattuta, ma che trionfa sulla grande Educatrice, Rosa Agazzi! Pensiamo a migliorarci per compiere degnamente opera di persuasione, opera di costruzione e di ricostruzione per una migliore società, opera paziente, talvolta faticosa, contrasta-

le miserie umane. Avremo un'unica ricompensa, che domina tutte: La pace e la serenità della nostra coscienza».

Ins. Ancilla Maffei



Il disegno spontaneo non tende a formare, o a forzare degli artisti; aiuta, invece, lo spirito di osservazione e di amorosa ricerca, e quindi rende più chiara e precisa la conoscenza delle cose, più tenace la memoria di quelle; e infine educa il gusto, a traverso le preferenze, i confronti o le sintesi di certi elementi. Bisogna valutare il disegno spontaneo non in rapporto ai risultati quali possono essere giudicati dal nostro gusto estetico, bensì per i risultati psicologici, che quelle esercitazioni implicano, e che sono tanto importanti per lo sviluppo spirituale del bambino.

G. FANCIULLI

SCUOLA MEDIA

ATTIVISMO NELLA SCUOLA MEDIA

Nella scuola media dell'Istituto Arcivescovile di Udine sono stati fatti alcuni interessanti esperimenti di scuola attiva, con felici realizzazioni, nell'insegnamento della storia e della geografia.

Nell'anno scolastico corrente, è stato anche sperimentato, per l'insegnamento del latino in una prima media, un metodo che si discosta profondamente da quello tradizionale, è aderente a quello consigliato dalle premesse ai piani di studio e accoglie molti dei principii dell'attivismo.

Mi riservo di ritornare sull'argomento, non potendo ora per ragioni di spazio, e mi limito a pubblicare tre saggi (di diverso valore) di composizione latina eseguita in classe il dieci marzo scorso.

ORLANDI MARIA

ARGUMENTUM: Pauca de vere ineunte dicite:

Vale hiems frigida, te saluto, vale, vale!

Ver subridens cum sole et floribus redit, gaudiumque senibus portat, qui hieme tristi (es) erant.

Caelum nubilum non est, sed caeruleum; nunc omnes feliciores sunt quam hieme, quia ver novam vivam portat.

Flores varii, qui inter parvam herbam agrorum emergunt, aves, quae in caelum volant, papiliones qui in floribus iacent, gaudium novum suavissimumque nobis dant.

Pueri iucundi per agros currunt et ludunt sub sole, qui collustrat pupillas illorum.

Quantum iucundum, quantumque suave ver est!

DI LENARDO DORINA

ARGUMENTUM: Pauca de vere ineunte dicite:

Nuntium magni gaudi et dulcissimi carmini ver est. Silvis, rivis,

arboribus, hortis et pratis pulc(h)ritudinem id donat, et in regno eius: pax, amor et carmen regnant.

Aves in silvis cantant, insecta in floribus saliant, luxuria puerum delectat et vulpecula in monte, vallem investigat.

Rivus historiam suam cantat, rosae coronam hortis faciunt et violae odorem dulcem aeri donant.

Ver hostem habet: hiems infelicissima quae filios eius occidit.

SERINI ELISA

ARGUMENTUM: Pauca de vere ineunte dicite:

Mihi multum ver placet et id tempus pulcherrimum anni est.

In hortis flores h(a)ebetant et sunt: rosae, tulipae cariophi (y)llae, astra, salviae splendidae, lilia, violae et multi alii pulchri flores, qui in aërem pulcherrimos odores, dant. Arbores reviresci et hirundines in caelum suaves cantus innuntunt.

Omnia animalia, pulchra teporem solis sent(i)unt et exeunt eorum latebras.

Lavoro, studio e tirocinio nella "Scuola Magistrale" per maestre del grado preparatorio

Possiamo affermare che nella Scuola Magistrale la giovinetta si disciplina, si forma, si prepara alla sua futura missione di maestra, di sposa, di madre con lo studio e col lavoro.

Il lavoro, com'è inteso in questo tipo d'istituto, tende a dare all'educazione un carattere di completa, profonda umanità, aderente alle esigenze della vita. Sotto questo punto di vista, la Scuola Magistrale è veramente una Scuola attiva moderna. In essa, infatti, il lavoro diventa una nobile gara in cui la fanciulla manifesta spontaneamente e gioiosamente le sue energie fisiche e spirituali, le sue iniziative, la sua attitudine. Lavorando, le sue forze intellettuali e morali, anche, sviluppano in lei il senso d'indipendenza e di responsabilità per ciò che dovrà compiere, senza la guida di alcuno, nella vita.

E' una Scuola che si contrappone, in via assoluta, a quella puramente intellettuale, in quanto favorisce, con senso di squisita armonia, le attività pratiche e teoriche proprie della donna.

Veramente lavoro e studio, azione e pensiero li troviamo sempre associati nel progredire della civiltà specialmente latino-italica e cristiana. Gli antichi Romani, non solo col diritto, che rappresenta l'eccellenza del pensiero e della saggezza, ma anche con le virtù pratiche e con il lavoro raggiunsero la loro potenza affermandosi dominatori e maestri assoluti di tutti i popoli riuniti nel loro vastissimo Impero.

Il divino Galileo benedicente, il Rabbi biondo, prima di donare alle genti, a tutte le genti, lo splendore della verità eterna ed universale, per lunghi anni condusse una vita di modesto artigiano santificando, così, il lavoro ed elevandolo a sublime forma di vita, degna di un uomo libero, saggio, intelligente.

E una grande figura emerge, nel Medioevo italico, di Santo e di educatore, Benedetto da Norcia, che poneva, come programma di vita a sé

e ai suoi religiosi il motto: *ora et labora*.

Non dimentichiamo che neppure nel periodo del classico Umanesimo venne trascurata l'attività pratica; essa, anzi, fu tenuta veramente in gran conto nella formazione dell'uomo in vista al suo armonioso equilibrio fisico-psichico. Leon Battista Alberti affermava, infatti, che il fine della vita è l'azione, e che la vita religiosa e studiosa è incompleta se disgiunta da quella attiva. Nel 1700 G.B. Vico affermava che il vero è ciò che si traduce in fatto. Non dobbiamo dimenticare che nell'età moderna, tutti i maggiori pedagogisti, come il Calasanzio, oltre quelli ricordati, il Comenius, il Loche, il Rousseau, il Pestalozzi, lo Herbart, il Froebel, pur concependolo variamente, si sono occupati del lavoro nella scuola.

Possiamo quindi affermare che la Scuola Magistrale richiama, continua e completa, perseguendo le sue finalità, questo nobile spirito educativo tradizionale adattandolo alle esigenze dell'educazione femminile moderna. Essa si prefigge, infatti, come ho già detto, in primo luogo di preparare la giovinetta alla sua futura missione di sposa e di madre, di guidarla alle sane gioie del focalare, a vivere intensamente, in tutta la sua poesia, la sua vita nell'ambito della Casa e della Famiglia.

E *casa* vuol dire donne e bimbi che sfaccendano: laboriosità serena ed assidua. Tranquille opere intessute da mani femminili, una all'altra legate, fatte di attenzione, esattezza, intelligenza, amore.

Famiglia vuol dire santità di affetti, intima gioia di vivere riuniti, i figli guardando con ammirata venerazione ai genitori, questi seguendo con trepida ansia e con tenera sollecitudine il divenire dei figli.

Ogni donna italiana, per essere veramente tale in tutto il significato più squisito della parola, dovrebbe educarsi a questa disciplina della casa e della famiglia che è arte e

scienza insieme. E dovrebbe studiarsi di possedere tutte le virtù che sono indispensabili al patrimonio spirituale di colei che è preposta a reggere una casa.

Per questo appunto, se tutte le professioni richiedono un lungo studio ed anni di preparazione coscienziosa, questa di direttrice della casa, che è fra le professioni forse la più delicata e complessa, non dovrebbe, come purtroppo si usa, essere improvvisata. Le giovani, oggi, di che cosa si preoccupano generalmente? di conoscere la musica, i balli più in voga, i romanzi fiume, i films più emozionanti, gli sport, la moda; vita, morte e miracoli di un celebre campione del ciclismo o di pugilato o di calcio, o del più famoso astro del cinema, ma pochissime si preoccupano di sapere quali sono le norme per governare una casa, per educare i figliuoli, per fare dell'ambiente domestico quell'asilo di pace che tutti spirano e pochi fortunati riescono a trovare.

Diamo alle fanciulle una congrua educazione familiare e domestica, ed epureremo la società da tanti e tanti difetti che sono causa di squilibri e gravi sviamenti spirituali.

Si convincano le giovinette che la casa è come una squisita creatura che ridona in letizia ed in benessere le cure che le si prodigano.

E non delude mai! *Amino*, accanto alle grandi, anche le piccole cose: l'ago « che si cela precipite entro la tela » la granata « che monda la bianca casina » la teglia « che in cucina sfrigola, sfrigola... » piccole cose umili che danno alla vita degli aspetti di serena giocondità.

Ma la scuola Magistrale, oltre che preparare la donna alle sue mansioni, la prepara all'insegnamento nella scuola infantile, dando la possibilità alle fanciulle, vocate all'insegnamento, di dedicarsi alla carriera magistrale, carriera, grazie alla Riforma scolastica che possiamo considerare in via d'attuazione, decorosa e remunerativa come ogni altra.

Ma a parte queste finalità di carattere pratico, che hanno il loro valore e son degne di essere tenute in considerazione, aggiungerò che questa Scuola è la più compiuta per la formazione della *donna educatrice, insegnante*. Infatti, in questa scuola

le giovinette non solo si formano una buona cultura generale e pedagogica, rendendo sensibile il loro spirito alle cose belle e buone, alle grandi pagine dei poeti, dei pensatori e dei pedagogisti che hanno glorificato la patria e l'umanità, ma si vengono acquistando, grazie alle numerose ore di tirocinio, una discreta esperienza magistrale, sotto la guida di maestre valorose, esperienza che permetterà loro d'intraprendere con una certa sicurezza e fiducia il loro insegnamento regolare senza provare la scoraggiante amarezza d'incertezze ed errori didattici propri dei maestri principianti.

Durante le ore di tirocinio le allieve vivono con i bambini e lavorano per i bambini, attività, questa, che richiede accorgimento e squisitezza di tatto.

Esse sanno che non bisogna turbare la spontaneità del bimbo mentre gioca e lavora, che non bisogna ostacolare l'espressione dei suoi amabili istinti. Esse sono guidate a comprendere e a sentire la didattica educativa della Maestra della Scuola Materna, che consiste principalmente nel capire, sorvegliare, aiutare, dirigere i giochi dei bambini. Si apre così, per la futura insegnante di scuola infantile, uno sconfinato campo in cui ella potrà con una costante, paziente, intelligente osservazione, studiare e capire i diversi temperamenti dei vari soggetti, le loro tendenze, i loro singoli gusti, incominciando quello studio della personalità che è alla base dell'educazione moderna.

Le future maestre giardiniere, sanno che la vita della scuola materna dev'essere una vita serena e gioiosa, operosa e piena di attività utili. Nessuna preoccupazione didascalica, ma nessuna inutile perdita di tempo. Il bambino non deve essere abbandonato, ma incoraggiato a fare, perchè il fare è la legge della sua eromponente vitalità. Il fare può essere giuoco, è spesso giuoco, ma si trasforma lentamente in una cosa seria e lieta ad un tempo, nell'assolvere qualche compito, nel partecipare ai lavori necessari alla comunità familiare: orticoltura, cura e vigilanza di animali domestici, e via dicendo.

E le allieve-maestre aiutano il bambino, seguendo l'odierno metodo

dei centri d'interesse, a renderlo partecipe, secondo i suoi desideri, della vita che pulsa, fremente, si svolge intorno a lui. Lo guidano ad amare la umile e pur nobile vita dei campi, a comprendere e ad ammirare le fatiche del padre. A questo scopo esse preparano, via via, con le loro mani, giovandosi delle loro iniziative, delle loro abilità, un ricco materiale didattico, poco o punto costoso, ma geniale, avente lo scopo di far conoscere al bambino l'ambiente in cui vive, e, nel limite del possibile, a poco, a poco, certi aspetti a lui ac-

cessibili, della vita sociale del tempo.

Auguriamoci che la Scuola Magistrale, che ha fatto tutto il possibile per guidare le allieve, future maestre-madri, ad interpretare fedelmente il genio educativo della madre italiana, possa continuare, ma in una atmosfera di maggior consenso e di maggior comprensione da parte degli italiani tutti, ad esplicare la sua attività non solo in questa eroica, nobilissima e colta terra friulana, ma in ogni luogo della Patria nostra.

Sacile, 9 gennaio 1950.

TARSILLA ABRAMO



L'educazione potrà dirsi rispondente al suo fine, quando la domestica e la pubblica si verranno sapientemente intrecciando.

TOMMASEO

NOTE DI PSICOLOGIA

FANTASIA E SOGNO

Il fanciullo ha due distinte conoscenze: la prima desunta dalla esperienza dei nostri sensi e dalle successive elaborazioni mentali; la seconda dovuta all'immaginazione che trasforma radicalmente il mondo reale con la creazione di immagini che non sempre corrispondono alla vita reale.

La fantasia e il sogno sono ai margini della psicologia sperimentale, perchè trovano il loro sviluppo nella psicanalisi.

Nella sua geniale intuizione il Vico ha presentato il mondo umano sotto forma di cicli che continuamente si rinnovano. Ogni ciclo è determinato dal prevalere di una facoltà sull'altra. Asserisce infatti che il mondo della storia è stato fondato dall'uomo primitivo, nel quale erano forti il senso, in tutte le sue manifestazioni, e la fantasia, mentre la riflessione era scarsa e debole. Questo mondo culturale degli uomini primitivi trovava la sua sorgente nella fantasia, era cioè un mondo poetico. Anche la religione era poetica poichè si basava sul mito; poetico era pure il linguaggio, che era l'espressione dei caratteri fantastici delle cose. Questi miti e questo linguaggio rappresentavano unicamente lo sforzo di spiegare e interpretare la realtà nei suoi vari fenomeni.

Quando le religioni si liberano dai miti e la leggenda cede il passo alla cronistoria, troviamo che la ragione ha dominato, con la sua stringente autocritica, l'immaginazione sbrigliata e ne ha preso il posto.

Quello che è avvenuto per l'umanità nel corso ininterrotto dei secoli, avviene anche per l'individuo singolo. L'uomo, quando nasce, è tutto sensi, questi infatti sono già maturi fin dalla nascita e lo riscontriamo dalle reazioni che continuamente si appalesano; quando il linguaggio si evolve ai sensi si affianca l'immaginazione fantastica, che tenta di impossessarsi di tutto il mondo reale

circostante. Non ci sono i miti di carattere religioso, ma ci sono le fiabe; non ci sono le divinità antropomorfe, ma ci sono le fate e i maghi, le personificazioni delle azioni buone e cattive. Quando il bambino entra nella scuola elementare la fantasia domina ancora tutta la sua parte spirituale e permette solo lentamente alla ragione di farsi strada e di affermarsi a poco a poco.

Se noi riflettiamo un poco su ciò che sono gli alunni in prima, in seconda e in terza classe, riscontriamo differenze notevoli: sensi e fantasia prevalgono in prima ed esigono che l'insegnamento sia assolutamente intuitivo; in seconda la fantasia è come un riempitivo che colma le lacune dell'incipiente ragione che si fa sentire; in terza la riflessione ha iniziato il suo sopravvento e comincia a considerare i prodotti dell'immaginazione come un qualcosa di deteriorare e di troppo infantile. Questo districarsi dal mondo fantastico per entrare definitivamente in quello razionale ci spiega la difficoltà di compilare il libro per la terza classe. In questo tentativo di liberazione dalla fantasia il fanciullo è spinto a bruciare le tappe per assomigliare all'adulto il più presto possibile.

Nella prima infanzia, e per alcuni tipi fino agli otto anni, il bambino è portato dalla sua fantasia a rendere animati gli oggetti coi quali gioca; trasferisce cioè la propria personalità, i propri difetti, le proprie aspirazioni nell'oggetto caro che sta davanti: sia esso la bambola o il cavallino di legno. Se noi esaminiamo, non superficialmente, le conversazioni tra bimbe e le loro esercitazioni libere, notiamo che questa fantasia di trasferimento di personalità è particolarmente viva negli alunni delle prime due classi e perdura in modo notevole anche in terza classe, specie tra le alunne.

Ma la fantasia non è soltanto conquista primordiale del sapere e tra-

sferimento di caratteristiche personali negli oggetti che abbiamo di fronte, ma è anche evasione dall'ambiente che ci circonda, qualunque esso sia.

Forme tipiche di questa fantasia d'evasione ci presenta la letteratura con la creazione di mondi irreali e che trascendono la natura umana nei suoi molteplici aspetti. Il fanciullo è portato più dell'adulto a evadere dal suo ambiente sia per il senso di inferiorità che sente di fronte all'adulto, sia per far cancellare le inevitabili deficienze, proprie di ognuno, sia per far vedere ciò che non sono al fine di mutare il giudizio sulle loro azioni. Abbiamo così i falsi bugiardi; ci sono infatti alunni che dicono bugie non per affermare una cosa non vera come fosse vera, ma per soddisfare il loro intimo desiderio di novità e di invenzione, troppo scarsamente controllato. Se si puniscono questi alunni come i veri bugiardi noi facciamo sì che questi smarriscano anche quel poco di controllo riflessivo di cui sono dotati. Questi alunni vanno aiutati a vedere gli oggetti come realmente sono, devono dunque essere educati ad un'osservazione attenta e riflessiva, instradandoli verso la tecnica del ragionamento. Di solito questi alunni non hanno uno sviluppo normale, lo possiamo constatare soprattutto nella risoluzione di quesiti o problemi che implicano anche una forma larvata di ragionamento o di riproduzione oggettiva della realtà. Per questo secondo caso lo dimostrano certe stranezze nella riproduzione di oggetti per mezzo del disegno o in descrizioni scritte che mettono in evidenza la scarsità del giudizio e la mancata correlazione tra oggetti simili, o la confusione degli stessi.

La fantasia-finzione si distingue da quella di evasione per il suo carattere più pronunziato di anormalità. Un caso tipico di questa specie di fantasia si ha quando il fanciullo immagina di giocare con compagni immaginari che rappresentano sempre l'opposto delle sue caratteristiche personali. Di solito questi fanciulli, che si creano compagni immaginari di giuoco, quando si divertono coi compagni reali soccombono sempre e spesso sono oggetto di scherno. Non è dunque fantasia di

fanciullo normale questa, ma è sicuro indizio di una deficienza reale e nello spirito e nel corpo. Assorto in queste sue fantasticherie gioisce un mondo mentre queste si presentano alla sua mente sotto forma di immagini perchè sente meno la sua inferiorità, reale o presunta rispetto ai suoi reali compagni di giuoco, ai quali volentieri racconta le sue strepitose vittorie su giocatori ben più forti di loro. Questi fanciulli per lo più cercano di appartarsi e solo raramente giocano con gli altri compagni. Anche quando sono in compagnia sembrano assenti, quasi vivessero in un altro ambiente. Il loro volto presenta mutamenti rapidi e fugaci e si ricompone subito nell'espressione più estenuante.

Sono fanciulli difficili a trattare perchè si confondono con gli apatici mentre non sempre sono tali. Vanno scossi dal loro torpore e devono essere spinti verso una vita più dinamica e più attiva stimolando la loro iniziativa individuale e soprattutto apprezzando ogni piccolo sforzo che riescono a compiere e facendo vedere che anche gli altri sbagliano o perdono nel gioco, ma cercano però subito di prendere la rivincita.

Negli ultimi anni della fanciullezza e nei primi dell'adolescenza si presenta un altro tipo di fantasia che può sembrare un ritorno alla fantasia primitiva di conquista del sapere che non si manifesta in forma mitica ma in forma avventurosa. E' una specie di proiezione nel futuro, un'evasione dall'attimo fugiente per immedesimarsi più presto col futuro. Questa attività fantastica mira a conquistare il mondo esterno, che esula dall'ambiente immediato e si trasferisce, con la fantasia, in un ambiente lontano dalla esperienza immediata e ambientale.

Questa è l'età, cosiddetta pericolosa, che trova il suo sfogo naturale nelle letture intense, nei più disparati voli della fantasia, nelle proiezioni cinematografiche, nelle esercitazioni sportive tipiche per il cosiddetto tifo intenso.

Gli autori preferiti sono quelli che hanno per protagonisti uomini che dominano le avversità naturali e spirituali, che superano ogni sorta di difficoltà, che conquistano nuove vie e nuove scoperte. Per loro non

interessa l'azione buona o cattiva, a loro basta l'azione che metta in evidenza una superiorità individuale: sia essa la superiorità di un gangster o quella di un esploratore o di uno scienziato poco importa. I romanzi di avventura, più alla Salgari che alla Verne, i romanzi polizieschi alla Conan Doyle o i così detti gialli formano il miglior pascolo per questa fantasia sbrigliata, che naturalmente non tarda a dare spesso anche disastrose conseguenze. Il danno è superiore quando questa fantasia è influenzata dalla visione di films gialli o d'avventure. Nella sala cinematografica l'azione del film non impressiona solo la fantasia, ma anche la vista e l'udito, creando un'immaginazione più illusoria, perchè strettamente connessa con la realtà.

Questo periodo della vita umana esige perciò una sorveglianza assidua da parte dei genitori e degli insegnanti; ma non basta; entrambi devono godere soprattutto della confidenza completa da parte degli adolescenti che solo così potranno trovare sfogo al loro spirito di attività e di ricerca individuale appagando con opportuni consigli la naturale curiosità propria di questa età. Così facendo si riuscirà a impedire pericolose deviazioni che facilmente si impossessano della loro troppo mobile fantasia.

L'immaginazione è assolutamente senza controlli nel sogno. L'uomo che dorme e sogna è dominato da un mondo fantastico, che, a sua insaputa, egli viene creando. Nel sogno quindi si manifestano liberamente tutte le tendenze e tutti i desideri repressi durante lo stato di veglia.

Il Baudoin così riassume i suoi studi sul sogno: «A me il sogno appare come un'orchestra, nella quale suonano in armonia un'infinità di strumenti, e dove dominano tanto lo

uno che l'altro. L'orecchio può seguire a suo piacimento il suono separato di ognuno di questi strumenti; il coefficiente di importanza attribuito a ciascuno di essi resta soggettivo. Di qui la possibilità di interpretazioni e di teorie molto diverse. Il sogno avrebbe, in certa misura, dal punto di vista biologico, funzione analoga a quella che Groos attribuisce al giuoco: avrebbe il compito di esercitare alcune attività (immaginazione creatrice ecc.) utili alla specie, che non hanno sempre occasione, nella vita individuale, di essere messe in gioco. Il sogno rappresenta una realizzazione simbolica di una tendenza insoddisfatta. Se il sogno assomiglia al giuoco per il suo contenuto, gli assomiglia anche per le sue condizioni. Il giuoco è apparso come manifestazione di un eccesso di energia di una tendenza istintiva che non ha ancora il suo vero oggetto sul quale appuntarsi, e allora si sposta su oggetti diversi. Per questa tendenza il gioco è uno sfogo e un esercizio: così il gioco con la bambola è lo sfogo e l'esercizio dell'istinto materno in formazione; il gioco degli scacchi gli sports sono sfoghi dell'istinto combattivo. E lo stesso avviene per il sogno».

Fantasia e sogno sono dunque frutto della stessa immaginazione solo che la prima ha almeno un controllo della nostra ragione, più o meno appariscente, mentre il secondo presenta sempre il frutto di un'immaginazione sbrigliata che solo raramente trova la sua origine in fatti realmente accaduti e, in seguito trasformati dalla nostra immaginazione.

La fanciullezza è l'età del sogno e della fantasia, ma ciò non vuol dire che queste sue manifestazioni siano le padrone incontrastate della psiche; c'è la ragione che si fa strada e che deve sostituire entrambi.

G. P. BEINAT

PROFILI DI EDUCATORI

UN MAESTRO: LUCA PETRIS

Chi è stato dotato di un'intelligenza superiore sente un duplice peso: l'incomprensione altrui e la propria insoddisfazione. Nella sua vita Luca Petris ha provato entrambi questi pesi troppo spesso, ha però lasciato parlare i fatti che miravano sempre al raggiungimento di un alto fine umanitario e disinteressato.

Fu maestro nel significato più ampio della parola: fu cioè apostolo, artista, educatore. Compì gli studi nella scuola Normale di Sacile distinguendosi per le superiori doti di intelligenza, di bontà senza limiti e di vero spirito francescano. La sua vita fu sempre semplice, soffrì in silenzio. Siamo sempre egoisti nel dolore, mi ripeteva spesso. Il sacrificio continuo temprò il suo animo generoso, mirante a spandere la nota gaia tra quelli che lo circondavano, anche se il suo cuore troppo spesso sanguinava per le inevitabili sventure che colpiscono le famiglie.

Sentì la scuola come una missione sociale, in caso diverso non sarebbe rimasto vari anni a sentire i cori dei ranocchi, come diceva lui, in quel paesetto sperduto e abbruttito che ora è diventato l'industria Torviscosa. Non poteva certo rimanervi attratto dalla misera paga, aggirantesi sulle trenta lire mensili, né dal trattamento disumano delle autorità comunali che stroncavano ogni velleità di miglioramenti economici facendo rimanere per lunghi anni i maestri con la irrisoria paga iniziale. Infatti L. Petris attese vent'anni prima di passare nel ruolo ordinario, nonostante avesse vinto regolarmente ben tre concorsi. In una relazione ricorda questo duro calvario con una nota tra il serio e il faceto che qui riproduco: «Concorsi vinti: Udine 1891, Udine 1895, Udine 1910. Tre vittorie, contro quasi nessuno, in 35 anni di vita rurale. Altro che Cesare».

Un esempio ammonitore per quan-

ti brontolano per gli attuali concorsi e stipendi. Per un uomo intelligente questo comportamento delle autorità comunali acuivano il doloroso disappunto, perchè sanzionava ufficialmente la continua svalutazione della diuturna missione civica degli insegnanti.

Nel 1910 passò nelle scuole di Ragogna, dove profuse i suoi tesori di bontà e di sapienza. La povertà materiale dell'ambiente era ripagata magnificamente dalle incantevoli bellezze naturali del luogo, ancor meglio comprese dal suo animo di artista, innamorato del bello.

Sentì la scuola come una missione sia che avesse di fronte a sé gli occhi sorridenti e sfavillanti di fanciulli, o gli occhi velati di tristezza dei mutilati di guerra; la volle sempre viva però e aderente alle possibilità dell'ambiente. Non amava le pedanterie burocratiche e non risparmiava le frecciate, quando poteva farlo con garbo come nella nota seguente: «Classe non greve, quindi scuola gaia allietata di canto, disegno, lavoro (senza abuso). Frequenza volontaria; affiatamento, atmosfera di benevolenza, malgrado qualche rado (sissignori) scapaccione opportuno. E' questa una visione completa?».

Questo brano ci fa conoscere il suo metodo educativo, tipicamente personale e, quasi impossibile ad essere da altri imitato. C'è qualche cosa di così personale che sfugge all'indagine altrui e dà ragione al vecchio proverbio: «Capre e pecore in stuolo, il leone sempre solo». Volava la scuola gaia, priva di coercizioni; gli scolari stessi sentivano il desiderio di trovarsi tra le pareti dell'aula, perchè il loro lavoro scolastico era soprattutto sorto spontaneamente dalla loro iniziativa. Non aveva bisogno dei soliti e costosi sussidi didattici; per lui bastavano una lavagna e una scatola di gessetti co-

lorati: il resto veniva da sè: alcuni rapidi tratti sulla lavagna e subito gli alunni potevano vedere, in modo chiaro e preciso, la scena che interessava la lezione. Per lui il disegno era tutto: educazione artistica, armonia, disciplina anche. Quando gli alunni erano stanchi e irrequieti si avvicinava alla lavagna e iniziava un disegno con calma e lentamente; gli alunni cominciavano a guardare per vedere cosa sarebbe uscito fuori e si formava, a poco a poco, il silenzio. Il disegno allora proseguiva rapido e terminava col solito oh! di meraviglia. E così, senza volerlo, la nuova lezione era già pronta, e con la lezione anche l'attenzione degli alunni. Tutto questo rivelava la sua profonda conoscenza dell'animo infantile.

Quando insegnava in classe prima superava se stesso, direi che questa classe era il suo paradiso terreno. Il suo motto, al quale mai rinunziò, era «non annoiare». Nell'insegnamento partiva sempre dal gioco, era questo il suo vero centro d'interesse. Usava birilli primordiali, fatti di semplici pezzi di tavola comune, alti cm. 30 e larghi cm. 10. Di solito ne poneva in piedi cinque e ad ognuno applicava una fascetta di carta con sopra incisa una lettera dell'alfabeto. Chiamava fuori cinque bambini e appuntava sul loro petto una lettera, corrispondente a quella posta su un birillo; si iniziava così il comune gioco dei birilli. Sulla lavagna il maestro scriveva le lettere, poste sui birilli, nello stesso ordine e incaricava un contabile per la registrazione dei punti ad ogni caduta dei birilli. Il gioco era fatto con la massima attenzione e faceva apprendere contemporaneamente la lettura e la numerazione con l'uso contemporaneo dell'addizione e sottrazione. Per rendere più interessante il gioco l'alunno perdente doveva privarsi di una pallina, dato che queste non mancano mai nelle tasche degli scolari. La presentazione delle singole lettere veniva in seguito quando il segno si era ben fissato nella mente, e ciò avveniva con un disegno che ponesse in netto risalto la lettera stessa. Ricordo il disegno illustrante la lettera *n*. Aveva disegnato alla lavagna una gran testa di Pinocchio con un tal naso che avrebbe volentieri oltrepas-

sato lo spazio ristretto della lavagna; dal naso scendeva il moccio in modo da formare una normale *n* minuscola. Una presentazione simile non poteva essere dimenticata e anche le altre avevano la stessa efficacia.

Ma i suoi sussidi didattici non si limitavano al disegno; la sua scuola era sempre geniale: sorgevano così, come per incanto i cartelloni di lettura, quelli per i canti corali (non voleva tediare gli alunni facendo studiare la poesia relativa ai canti), gli schizzi cartografici, un pentagramma mobile, premiato alla mostra didattica di Firenze con medaglia d'argento e sfruttato poi da un polacco che abusivamente ne aveva copiato il modello, un leggerissimo banco per la scuola all'aperto, non pesava più di cinque chili e tanti altri sussidi che qui è inutile enumerare.

Riproduco l'ultima parte di una sua relazione finale dove la figura del maestro balza chiara ai nostri occhi:

«*Religione e materie artistiche*: Bene. Alcuni canti anche a più voci.

Disegno: spesso "guidati" dal maestro, riusciti talora bellissimi.

Scrittura: riuscita larga, tonda, ritta, chiara.

Ortografia: Appresa dalla pronunzia, non da regole, nella lettura e nei dettati, utilissimi, spontaneamente sorti dalla vita di scuola il più spesso. Niente esercizi speciali, aria fra componimento e dettatura.

Grammatica: Correzione di errori dialettali a voce, traduzioni e versioni, sì? Analisi grammaticale e logica no, mai (non la so).

Geografia: materia dilettevole; benissimo.

Storia: poco, male.

Aritmetica: materia che s'aiuta da sè, risultato ottimo.

Nozioni: discretamente. E' importante fare meglio e lo farò.

«Con una trentina circa di alunni, tutti ripetenti, taluno vecchione, è stato facile condurre la classe a buon fine, insistendo sempre sugli alunni più deboli, e solo sulle deficienze già bene individuate in essi. Alcuni pochi refrattari sono stati promossi per merito... d'anzianità, in vista del bisogno di lavoro».

Curò sempre la sua cultura anche

se modestamente annota così: « Non intendo di migliorare, io. Leggo per diletto storia, scienze, politica, arte. Occhieggio qualche rivista, e me ne sto col Manzoni ».

Ho voluto rievocare qui, sia pure in modo inadeguato, la nobile e semplice figura del maestro Luca Petris, che donò alla scuola tutto se

stesso: la sua anima di artista geniale e candida e la sua innata semplicità, affinché possa servire di conforto a quanti insegnano, e che, troppo spesso, sono vittime dell'ingratitude umana, paghi solo del dovere compiuto.

G. P. Beinart



L'amor di patria è un irrazionale, che può essere inteso, nella sua essenza, soltanto come stato mistico e religioso. Questa essenza è chiara luce nell'anima del bambino: non vi sono, ad offuscarla, nubi filosofiche e sociologiche, pretesti di economia o di politica; basterebbe specchiarsi in questa anima infantile, perchè la luce si facesse nelle menti ingombre da inutili complicazioni. E' un amore che non dubita, che non chiede compensi: è il vero amore.

G. FANCIULLI

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

L'OSSERVAZIONE: FONTE INESAURIBILE DI IDEE

Uno studio accurato del dialetto locale orienta il maestro verso la soluzione di uno dei più gravi ostacoli per l'avviamento al comporre: la scarsità dei vocaboli, mettendo in confronto la forma linguistica con quella.

Ciò che il dialetto fa per aumentare il patrimonio linguistico, lo fa anche l'osservazione per rendere più ampia e colorita l'esposizione. Le lamentele sulla scarsità delle idee sono all'ordine del giorno, perchè è male comune a tutte le scuole. Un rimedio c'è sempre e lo si trova nell'educare lo scolaro all'osservazione. Ma non si può abituare l'allunno all'osservazione quando i temi che vengono dati esulano dall'ambiente familiare agli scolari.

Il fanciullo osserva in modo globale, non scende subito ai particolari, va quindi educato ad un'osservazione attenta e precisa. Quando noi diamo un tema in una classe quarta o quinta, vediamo che lo svolgimento è generico, solo raramente presenta particolari caratteristiche, che servono a dare una determinazione particolare propria dell'essere osservato. Se il tema assegnato è ad esempio « La vostra compagna » noi non troviamo, quasi mai, la descrizione, sia pur fisica, di una determinata scolara, ma troviamo descritte caratteristiche proprie di ognuna delle scolare, tanto che ciò che è detto di una può benissimo essere detto di qualsiasi altra. Ciò avviene perchè il tema è presentato in modo troppo generale e perchè si pretende dagli alunni una facoltà di analisi e di sintesi che troppo spesso non hanno neppure gli adulti. Un tema simile dunque va preparato abituando gli alunni alla tecnica dell'osservazione. Le osservazioni devono limitarsi alle singole parti del corpo: capelli, occhi, orecchie, naso, bocca, che vengono quindi sintetizzate, in un secondo tempo, nella faccia. L'osservazione minuta studia successivamente le altre parti del corpo, fino a giungere alla sintesi totale della figura umana, che solo allora si presenterà con caratteristiche sue proprie. Le osservazioni sulla figura morale della compagna studiata richiedono uno studio più approfondito, perchè implicano il ricordo di azioni già avvenute e una loro concatenazione, dovuta alla riflessione logica. Qui la guida dell'insegnante deve farsi sentire in modo più evidente: deve instradare le alunne a riflettere su tutto ciò che hanno visto e sentito della compagna per fissare poi l'attenzione su alcuni fatti caratteristici, ai quali solo la compagna ha partecipato in quel modo.

La prima abitudine all'osservazione è caratterizzata da una specie di riproduzione fotografica dell'oggetto osservato. Non occorrono lunghi periodi, basta che lo scritto riproduca bene i dettagli. Forse qual-

che esempio di osservazioni separate serviranno a chiarire meglio il procedimento.

Scenetta a cui ho assistito.

"Ieri mentre aspettavo mia cugina sul piazzale IV novembre vidi alcuni bambini dentro il portone della scuola in castigo. Fra questi c'erano due amici: uno in castigo e l'altro rideva fuori e lo diceva a tutti i bambini e lo segnava con il dito. Dopo un po' il ragazzo andò a curiosare. La figlia della bidella era nascosta e guardava: prese per il braccio quel curiosone e lo trascinò lui pure in castigo. Allora quello fece finta di piangere perchè lo lasciasse andare. Il suo amico che era dentro invece rideva come un matto mentre l'altro fuori faceva finta di piangere come un disperato. Il bidello non c'era. E i due birichini riacquistarono la libertà. La squadra fuggì dicendo parolacce alla bidella".

E' un'alunna di quinta che, all'inizio dell'anno scolastico, riproduce una scenetta che l'ha fortemente divertita. Il periodare rappresenta la successione delle singole osservazioni e così ci troviamo di fronte a periodi lunghi e a periodi brevissimi. I più estesi sono i periodi quarto e sesto. C'è in questi due periodi una contemporaneità d'azione che obbliga la scolara a prolungare la descrizione e la fa separare con due punti l'inizio e lo sviluppo dell'azione, compiuta dalla figlia della bidella. Nel sesto voleva invece far risaltare il contrasto tra il modo di comportarsi dei due amici, già indicato, in modo diverso, nel secondo periodo. Non si sente alcun commento sull'azione, il giudizio manca completamente, siamo di fronte a una pura e semplice riproduzione, paragonabile ad un susseguirsi di una brevissima serie di fotogrammi.

Poco tempo dopo la stessa alunna è stata invitata dalla maestra ad osservare la campagna che si trova di fronte alle scuole e a descriverla.

Ho guardato un filare di viti.

"Di fronte al piazzale IV novembre si estende una vasta collina coltivata a frutteto. Fra tanti alberi ci sono due lunghi filari di viti. Durante la bella stagione le foglie pendevano dai tralci verdi e superbe. Ora invece si vanno appassendo e ingiallendo e ci annunciano l'inverno. Basterà una sola folata di vento perchè esse cadano morte al suolo. Le foglie morte nella buona stagione daranno nuova vita ad altre sorelle, e alla stessa loro madre. Durante l'autunno i bei grappoli occhieggiavano tra i pampani. Ora invece pendono a mazzi sui soffitti. Altri si sono trasformati in buonissimo vino; altri sono andati a finire nella cassetta dei fruttivendoli per adornare la mensa nelle case".

C'è una sostanziale differenza tra i due compiti: il primo riguardava una scenetta ben definita, che non ammetteva dispersioni in chi osservava; nella seconda composizione l'osservazione si fissa su un campo molto più vasto, dove l'occhio si perde nella contemplazione dei numerosi oggetti che si trova davanti e, naturalmente, non riesce a soffermarsi su ciò che desidera; tenta così di evadere dall'argomento, non di andare fuori tema, come abitualmente si dice. Ci sono solo tre periodi che riguardano i filari, e, per di più, due di questi trattano solo particolarità del filare; le foglie secche e ingiallite e il vento che le porta via. Tutto il resto è puro e semplice lavoro di reminiscenza o di osservazioni fatte in altro luogo e di descrizioni lette su qualche libro. La vastità del campo da osservare ha costretto l'alunna a tacere quasi,

difatti è notata la caratteristica dei due filari tra gli alberi e il resto può essere riscontrato in qualsiasi altro filare. Per ottenere una descrizione accurata bisognava fare in modo che l'alunna facesse fermare la sua attenzione solo sui due filari escludendo tutto il paesaggio circostante, che serviva solo a distrarre ed anche a fuorviare l'osservazione.

Un altro tema d'osservazione mostra l'esattezza delle deduzioni soprariportate.

Una torre.

"Davanti ad un superbo pino sorge una torre. Entrambi sono vecchi, e si raccontano le vecchie loro storie. La torre è screpolata dal tempo. E ora la chiesa non è più consacrata. Dal tetto l'acqua scende nella chiesa. Il campanile è muto. Le campane sono state portate via. Non è più nemmeno la croce che un giorno spiccava troneggiando sull'alto del bel campanile".

La descrizione è veramente realistica; le osservazioni sono rapide e vengono condensate in brevi periodi, salvo l'ultimo, più lungo che serve da chiusa. Qui l'alunna non era distolta da altri oggetti ed è per questo che ha sintetizzato, in modo schematico, tutte le sue osservazioni.

Riproduurrò ora alcune osservazioni sui capelli e sulle mani della compagna preferita per convincere la necessità dell'osservazione ben delimitata.

La mia compagna di banco (osservazioni sui capelli).

1. *Maria, la mia vecchia compagna di banco, ha i capelli castani tagliati corti che le orrivano fino alla nuca. Li ha foltissimi, divisi in alto da una riga e fermati ai lati da due fermagli neri.*

2. *Quest'anno ho cambiato di banco. Sono con la Ivanna. I suoi capelli sono castani, ariosi, capricciosi, legati in alto da un nastro a colori vivaci.*

La prima alunna trascrive le osservazioni, a mano a mano, che le riscontra; la seconda invece le concentra in un unico periodo, facendo un lavoro di sintesi che rivela più riflessione.

La mia compagna di banco. (osservazioni sulle mani).

1. *Maria nell'anulare destro porta sempre un bel anellino color d'argento che le orna la manina. Le mani un po' grassotelle, le unghie ben tenute, corte e pulite. Ogni mattina Maria si guarda le unghie e à le manine un po' fannullone.*

2. *Di tanto in tanto un anellino di perle, infilato nell'anulare destro, orna le mani della mia compagna di banco. Le sue mani sono mingherline, ma lisce. Questo mi dà l'idea che la Ivanna non aiuti la sua nonna nei lavori di casa.*

Le osservazioni sulle mani si concludono con un riferimento alla vita privata della compagna: la prima deduce che le mani sono un po' fannullone forse perchè fanno perdere tempo alla loro proprietaria che le sta troppo ad ammirare; la seconda è più abituata alla riflessione e dalle mani morbide e sottili deduce la loro scarsa applicazione alle faccende domestiche.

Riporto ora due temi di classe terza dove l'osservazione è molto più personale perchè investe cari affetti familiari. Il tema assegnato è il seguente:

Le cose che mi sono care.

1. *La cosa che mi è più cara è una fotografia in cui è impressa la fo-*

tografia della mia cara mamma. Ogni mattina quando mi alzo il primo bacio lo dono a lei, ed io so che dal cielo lei me lo ricambia in preghiera. Quando vado in campagna col papà raccolgo i fiori campestri per metterli davanti alla sua fotografia. Quella fotografia messa lì su quel tavolino sembra guardarmi e proteggermi, quando sono avvilita o mi viene da piangere vado sempre da lei a chiederle conforto, perchè nella fotografia sorride; poi ritorno in cucina tutta felice. La mamma quando è morta mi ha lasciato un ricordo, cioè tanti bei centri ricamati da sè e la zia ha detto che me li lascerà per quando sarò grande come suo ricordo.

2. Le cose più care sono per me: il ritratto del mio caro papà e la mia bambola.

Ora descrivo il ritratto del mio papà che disgraziatamente è morto. Quando entro nel salotto mi sembra che mi venga incontro e mi abbracci. Quando sono in campagna penso al mio caro e diletto papà e colgo con cura i fiori campestri e li metto davanti a quel quadro verniciato lì sulla mensola e metto i fiori dentro al vasetto, poi gli dò un bacio e sto ad ammirare quella dolce buona faccia. In fondo al mio cuore c'è una lacrima che cade perchè penso alle bimbe fortunate che hanno la fortuna di avere papà e mamma. Come desidererei avere un papà, ma so che i morti non ritornano più.

Oh! vorrei anche descrivere la mia bambola. Fra tutti i giocattoli ho la bambola che voglio tanto bene. Ella ha i capelli color nocciola, gli occhi azzurri come un lembo di cielo e la faccina rossa e bianca come una melagrana. Dalla boccuccia si vedono tre dentini bianchi come tanti chicchi di riso. Ha le scarpine rosa, il vestitino celeste ed il golpetto e la cuffietta color delle scarpine. Ella dorme nella sua carrozzella in mezzo a veli bianchi, si chiama Brunella. Questo è un dono fatto dalla zia nel giorno di Natale che ci ricorda la nascita di Gesù. Il ritratto del babbo e la bambola sono le cose più care che io possiedo".

I due svolgimenti riportati riguardano osservazioni che implicano riflessioni di carattere sentimentale intimo. Il primo svolgimento indica una maturità di riflessione più evidente. Anche in altri tempi dimostra questo suo senso d'osservazione. Il secondo tema suddivide l'osservazione tra due oggetti, cari in modo diverso, il ritratto del padre, ucciso in tempo di guerra, e la bambola avuta dalla zia che le fa da madre. E' più infantile, ma l'affetto dimostrato nei pochi periodi deriva unicamente dall'osservazione diretta del ritratto. Questo tipo di osservazione deve essere quindi potenziata in seguito, quando l'osservazione su oggetti, su fenomeni naturali e su animali ha già una sua tecnica sicura.

Concludo riportando un breve compito dialettale particolarmente vivace e acuto.

El cunin malat.

"E vin un biel cunin. Al è dut blanc cu la lane lungie. Poare bestie! Aiè malade! La so mame lu ha molat cal vadi al so destin. Si viot ca iè le so consolasion a là a tor. A lui i par di iessi a tor pal mont. Invesit al è tal ort a mangià brocui dut el dì. Forsit, forsit al penserà di la a Rome a ciatà le so parone che son za quindis dis ca iè vie e no iè tornade ancie mò.

Invecit al cor al cor e al è ancie mo a mangià verzis in tal ort".

Qui, naturalmente c'è più vivezza, data la forma dialettale ormai ben acquisita, e il desiderio di riprodurre nel modo più completo la

vita dell'animale caro. Quando l'insegnante lavora in profondità per portare gli alunni ad un'osservazione più attenta e sicuramente diretta, si può essere certi che la scarsità delle idee non si farà troppo sentire e tutti gli alunni, anche i più tardi avranno sempre qualche cosa da dire su un oggetto, o un animale o un fatto che abitualmente si presenta nel suo ambiente familiare.

G. P. Beinat



Una casa senza libreria è una casa senza dignità.

DE AMICIS

Attualità di Giuseppe Ellero

*"T'ho posto la lampada in mano
che l'apra l'ascesa novella..."*

Ho anch'io del poeta, del suo buono e mite sorriso, della sua serena e pacata dolcezza, un grato se pur vago ricordo.

Molti anni son trascorsi da allora, da quando lo conobbi, ed io allora ero adolescente, e varcavo di quando in quando la soglia del Seminario, per ragioni di studio. Certo in quell'epoca, fra me e le scienze esatte doveva sussistere qualche motivo di rancore. Epoca vicina agli esami, naturalmente. Licenza ginnasiale. Atmosfera fin troppo satura di preoccupazioni, e, fra tanto lambiccar di fantasie tutt'altro che piacevoli, dappertutto e su tutto, tenebroso e implacabile, tenace e dispotico, l'incubo atroce delle esattissime scienze.

Varcavo pertanto, allo scopo di esorcizzare l'incubo, la soglia del Seminario, e in un'aula disadorna ma splendida di sole estivo, la sola parola dell'allora monsignor Leone Nigris (parola perfetta di matematico e di fisico d'alta dottrina), bastava a illuminare i miei dubbi e a rispalancare il mio cuore alla speranza.

E fu proprio così, in tale congiuntura, fortuitamente, e per occasionali e fuggevolissimi incontri, che, in grazia del matematico insigne, imparai a conoscere anche l'amico di lui, monsignor Giuseppe Ellero, il poeta buono e dolcissimo.

* * *

Vano sarebbe voler ricercare nella poesia dell'Ellero i segni, sia pur latenti, di quel fenomeno di lenta trasformazione che si è andato sotteraneamente operando, in questa prima metà di secolo, nell'esercizio e nel gusto della nostra lirica. Nella di lui arte non riusciremmo certo ad individuare le intuizioni e le ispira-

zioni nascenti che l'eterna Poesia, in epoca recente, è andata inconsapevolmente maturando e tentando, al di là di quell'atteggiamento storico e civile caro all'ultima grande triade poetica del Carducci, del Pascoli e del D'Annunzio.

Ad essi infatti, pur dissentendo nel pensiero, l'Ellero si allaccia per indubbe analogie estetiche, sia per quanto riguarda la carducciana trasfigurazione lirica della storia, sia per quel senso universale dell'amore derivatogli dal « Poeta fanciullo », sia infine per quella assimilazione del gusto pittorico e coloristico in cui a volte indugiò, traendone esempio dal mirifico Cantor di Pescara, « ultimo e più superbo frutto del decadentismo europeo ».

Ed è così che la ricerca del fatto poetico, anche nell'Ellero, non ci appare disgiunta dalla tradizione, anche se da essa a volte egli sembra scostarsi per una sua qualche libertà di movimenti, sollecitati da una personale sensibilità, ma non certo identificabili con quelli facenti capo alle già nate o nascenti scuole innovatrici. Le quali, d'altra parte, non potevano logicamente aderire nè alla classica cultura, nè alla sensibilità romantica, nè soprattutto alla fisionomia spirituale e cristiana di educatore e di apostolo così spiccate nel Nostro, in cui entità morali e artistiche risultano sempre fuse insieme, e compiutamente.

Onde non possiamo figurarci l'Ellero poeta al di fuori del sacerdozio; nè d'altra parte una simile immaginata possibilità potrebbe autorizzarci a gratuiti rimpianti di una presupposta maggiore intensificazione lirica della di lui poesia. Chè non riusciamo a vedere perchè mai la

statura poetica di un sacerdote dovrebbe essere necessariamente inferiore a quella di altri poeti, quando si pensi che la poesia è soprattutto un prodotto spirituale, un'estrinsecazione canora di moti interiori, in cui aspirazioni morali, attitudini contemplative, intuizioni e convinzioni ideali, non presuppongono affatto come necessario un modo di vita anziché un altro.

Naturalmente l'eterna questione relativa alla funzione dell'arte nella vita — funzione che secondo alcuni dovrebbe essere puramente edonistica e, secondo altri, essenzialmente pedagogica — trova il nostro poeta, per evidenti ragioni filosofiche, schierato fra i sostenitori di quest'ultima tesi.

L'arte non può ispirarsi che all'amore della virtù, e, pur non consentendosi il di lei completo asservimento al pensiero filosofico, è ovvio che non la si debba staccare completamente da questa sua fonte ispiratrice per collocarla — cosa a se stante — nella « turris eburnea » di un gelido egoismo: l'arte per l'arte.

Ed ecco che la lirica, e la narrativa, e la drammatica dell'Ellero si svolgono entro l'ambito di una perfetta elaborazione etica, sorrette da un compiuto senso di equilibrio dei rapporti estetici, in cui forma e contenuto e tecnica armonizzano mirabilmente nel compimento dell'estrinsecazione artistica. Classicità di forma ed elevatezza di concetti s'accompagnano negli scritti elleriani a un profondo senso d'umanità e a una sconfinata volontà di bene; e tutta la lirica di lui ci appare tersa e cristallina d'immagini e di aspetti scenici, ora vivificati dall'impeto del sentimento, ora rasserenati da un traboccar generoso di cristiana bontà, ora infine attenuati da improvvisi abbandoni di malinconia che pur non riescono ad affievolire il conforto della speranza e la cartezza della fede.

In sostanza i versi dell'Ellero vanno considerati come estrinsecazione di un'alta missione educativa. Ma in essi la bontà si accoppia talmente alla bellezza, la perfezione interiore talmente a quella esteriore, che non puoi certo negare di trovarti di fronte a sentita e schietta e genuina

poesia allorché ti accingi a leggerne qualche saggio.

Eccolo cultore appassionato dell'arte drammatica. Di fronte alla miseria estetica delle produzioni educative anche allora in voga, egli si accinge con l'energia di un lottatore e con la tenacia di un apostolo, ad attuare una vera e profonda riforma del teatro dei giovani. Per mezzo della Storia, risalendo nei suoi studi alle fonti del Cristianesimo primitivo, che gli rivelano l'alta suggestività degli elementi drammatici di cui l'epoca eroica delle persecuzioni abbonda, eccolo offrirci il dono di un repertorio educativo elaborato con potenza di sentimento, con sottile analisi psicologica, con impreveduta intuizione di quelle che sono le complesse esigenze scenico-teatrali del dramma.

« Dio ignoto », « Attalo », « I Lapsi », « Miracolo dell'amore », « Psiche », « Aristo », che cosa sono infatti se non il grido delle moltitudini anelanti a un più alto destino, e alle quali allora, come ora e come sempre, potrà rispondere soltanto la dolce e formidabile parola del Cristo: « Ego sum veritas »?

E i drammi medioevali, « Battaglia di Legnano », « Pier delle Vigne », « Vita Nova », non ribadiscono forse gli stessi concetti, se pur sotto altre vesti e sotto altro clima?

E i bozzetti: « Claudio », « Famiglia Cellini », « Segretario di Vittorio Alfieri », « Marsigliese in Seminario », « Partenza per il collegio »? E il teatro drammatico per le fanculle: « La moglie di Pilato », « Salomè », « Santa Blandina »? E gli scritti minori: « Le due cognate », « Cameriera montanina », « Il bottone », « Mary », « L'uovo », « Al lavatoio », « La vincitrice », « Cicalacci scenici »? Non son forse tutte queste opere un tributo meraviglioso di amore alla fanciullezza, alla quale il poeta e l'educatore volle e seppe donare tanta parte di sé, con umiltà francescana, alieno da onori e da riconoscimenti, pago soltanto di aver saputo attingere all'esempio del Divino Maestro?

E che dire della sua « Poesia di guerra », indubbiamente la più forte e originale produzione poetica elleriana? « La colomba », « Re Alberto », « Hohenzollern », « Re Pietro »,

«Lo czar», «La pulcella», «L'Islam», «Il soldato Indù», «La suora», «L'Italia», «Nino e Mimì», «La rondine piccarda», «Elegia», «Lutz», «Al Cardinal Mercier», «All'Isonzo», «A Gorizia liberata», «I tre re», «L'angelo del castello», «La preghiera sul mare», «Al milite ignoto nel suo giorno di gloria», e tante altre, sono le sue ultime liriche, le migliori, tutte cantanti l'amor di Patria, e tali — dice il Pancrazi — che basterebbero da sole ad assicurargli un posto eminente fra i poeti italiani contemporanei.

Serpeggia nella «Poesia di guerra» dell'Ellero, intesa a glorificare la Patria (scrisse Emilio Girardini — e mi piace riportare questa sua lucida analisi), un sentimento di fraternità universale.

Ma dove l'espressione è meno dimostrativa ed adombrata più fuggevolmente, ivi il dualismo (fra l'uomo e il patriotta), riesce più suggestivo; ivi il senso poetico musicalmente si esprime meglio toccando di volo il concetto, senza lasciarsi da questo trascinare a conclusioni prolisse. Ci si sente dentro la persuasione del poeta che la guerra bisogna farla quando la libertà sia minacciata; l'amore di Patria vi è santificato, ma non so quale senso di struggimento di fronte alla fatale necessità della guerra si estende pietoso come un velo sopra una piaga dolorante. Male per la nazione infatti che non si trovasse agguerrita contro il nemico, ma guai per l'umanità se intorno ad essa ammutolissero le voci della pacifica solidarietà umana, se il cuore dei poeti non si facesse interprete delle aspirazioni di pace di tutti i cuori e non si rendesse alto banditore d'umana pietà.

E dell'umana pietà, e delle aspirazioni di pace, l'Ellero fu banditore fra i più convinti e persuasivi. Chè non altrimenti poteva esprimersi lo animo suo, quando si pensi — per citare un episodio, l'ultimo, ma il più significativo — alle estreme parole da lui vergate su di un pezzo di carta poco prima di morire. Parole che sintetizzano, in una breve esortazione, tutta una lunga vita di apostolato spesa nella predicazione evangelica dell'amore.

Tolgo in proposito, da uno scritto del professor Calligaris che assistet-

te il poeta nella sua agonia, questo significativo accenno: In quel foglietto «vi si poteva leggere, in alto, queste parole micrografiche, tracciate con grande stento: "Mettiamoci a star buoni...". Poi il carattere si perdeva in una incertezza di linea ondulata, come se la mano scrivente si fosse esaurita nello sforzo, o il pensiero si fosse smarrito dopo una concezione suprema.

E così, — conclude sempre il Calligaris — quando il mondo del dopoguerra insegna che bisogna mettersi a far male, questo Santo, credente in Dio e nella bontà degli uomini, insegna ai suoi discepoli — come Socrate patrocinante la causa dell'immortalità dell'anima — che bisogna mettersi a star buoni...».

Il mondo del dopoguerra! Ecco il perchè dell'attualità dell'Ellero!

Oggi che in un secondo dopoguerra ben più dolorante e cattivo del precedente, tutta un'umanità smarrita sembra aver perduto anche la memoria dell'amore, oggi la poesia elleriana ridiventa davvero attuale, indiscutibilmente attuale, quando si pensi all'inutilità di certa sterile produzione moderna, priva di un pensiero informatore costruttivo, miracolicamente sospesa su una suprema illusione di canto, ma troppo spesso ancora malata di insufficienza e di decadentismo.

Ed ecco infine perchè di tutta la copiosissima produzione poetica elleriana, ci siamo limitati, di proposito — oggi che si compie il XXV anniversario della di lui morte — a questa sola citazione: «Mettiamoci a star buoni...».

Un verso settenario che non fu scritto come tale, ma che tale nacque per istinto. Perchè non poteva essere altrimenti. Perchè lo spirito di chi era nato alla poesia ed era vissuto nella poesia, non poteva, nell'istante in cui stava per accingersi all'estremo volo, se non affidarsi una ultima volta alle celesti ali della Poesia.

Ali che per Giuseppe Ellero erano fatte di luce e di potenza, come quelle degli angeli.

Ali che sapevano le vie del cielo, per condurvi chi è caro al Signore.

ARMANDO MOLINARIS

DIDATTICA E LEGISLAZIONE

Dal progetto di legge relativo alla riforma dell'insegnamento pubblico in Francia, stralciamo il titolo XI, relativo ai programmi, orari e metodi.

Su di esso richiamiamo l'attenzione dei lettori, in relazione anche agli argomenti che sono quest'anno in discussione.

TITOLO XI

Programmi - Orari - Metodi

Art. 45 - I programmi indicano ciò che sarà insegnato per ciclo, per periodo e per anno. La distribuzione della materia nel tempo, tiene conto delle necessità di stimolare l'iniziativa presso gli insegnanti e lo slancio di curiosità degli alunni.

Art. 46 - L'orario fissa il numero totale delle ore destinate all'insegnamento e alla distribuzione di queste ore fra le differenti discipline. Esso è fissato in dipendenza delle possibilità psicologiche e dei bisogni psicologici dell'alunno.

Art. 47 - I metodi pedagogici da impiegare sono:

1) i metodi tradizionali che si sono rivelati più atti a favorire, con lo sviluppo armonico di tutte le fa-

coltà. La formazione di spiriti liberi, di razicini autonomi, di volontà diritte e di cuori generosi;

2) i metodi attivi che, suscitando l'iniziativa dell'alunno, hanno per scopo non soltanto di sviluppare le sue attitudini native, ma anche di correggere i suoi difetti e di creare le qualità, le attitudini e i gusti che egli non possiede.

Ricordiamo ancora il Titolo VIII il quale si riferisce all'educazione fisica e all'igiene scolastica:

Un medico di igiene scolastica è addetto a ogni complesso di istituti per l'insegnamento pubblico; col compito di esaminare e consigliare gli esercizi fisici più convenienti, di procedere all'esame degli alunni, degli insegnanti e del personale e di indicare le regole più appropriate per salvaguardare, fortificare la loro salute. Egli si tiene a contatto con i capi di istituto e con gli insegnanti per notare le concomitanze che potranno osservarsi nel comportamento scolastico, psichico e biologico di ciascun alunno ed è coadiuvato da un assistente o da una assistente scelti fra gli insegnanti che hanno ricevuto un'istruzione appropriata.



Piccolo elogio dell'educazione artistica

Qui vogliamo parlare di cose d'arte. Ma brevemente, e soprattutto senza affliggere i nostri lettori con argomentazioni astratte che male si addirebbero allo scopo di questa nostra chiacchierata.

La quale, più che frutto di approfondita analisi, altro non vuole essere se non la conseguenza di un particolare sentimento di gioia nato in noi, così, spontaneamente, durante un'ora di poesia, di meraviglia e di bellezza.

Una cosa piace: si dice che è bella, si applaude; poi se ne parla più o meno a lungo a seconda dell'impressione più o meno profonda che quella data cosa ha suscitato in noi. E il bisogno di parlare è spontaneo, istintivo, urgente. Ed anche logico, se è vero che l'animo umano è cosiffatto da sentire come ineluttabile la necessità di comunicare la propria gioia agli altri.

Vedete: giorni or sono siamo stati a teatro.

Sul palcoscenico, a recitare, c'erano dei fanciulli. Delle Scuole Elementari. Del Cormor. Fanciulli di otto, dieci, undici anni, piccini, non più alti di così, eppure, lo credereste?, ci hanno commossi. E non perchè in noi la commozione abbia facile presa, intendiamoci; e nemmeno perchè i fanciulli, data la loro tenera età, e solo in conseguenza della loro tenera età, riescano ad esercitare sugli adulti un siffatto sentimento. No: ci siamo commossi unicamente e semplicemente per il motivo che una volta ancora la realtà dei fatti ha ribadito una nostra vecchia e profonda convinzione. Questa: che l'arte può essere un mezzo di educazione — esercitabile anche attraverso i banchi della Scuola — di così eccezionale potenza, da meritare davvero (da parte di chi all'educazione scolastica è preposto), una più attenta e meditata considerazione di quanto

fino ad oggi in tal senso non sia stato fatto.

Perchè noi siamo d'avviso che il bambino — come quello che per natura è più facilmente portato a ricevere nell'anima e a mantenere intatte le suggestioni che gli vengono suscitate da qualche cosa di sensibile, di materiale — può trovare, nelle espressioni estrinseche dell'arte (e tali sono la musica, il canto, la danza, la dizione e la recitazione), una fonte inesauribile di bellezza, di meraviglia e di poesia. Elementi questi che, uniti alla bontà e al senso della religiosità, rappresentano le vie maestre lungo le quali è d'uopo incamminarci oggi più che mai con passo deciso e con rinnovata fede.

Siamo stati a teatro. E di questo "avvenimento" anche le cronache locali han parlato, han recensito, han detto un monte di bene, sì che oggi il ritornarci su con intendimenti critici sarebbe cosa forse superflua.

Infatti, se già è stata messa in giusta luce la cronaca del riuscitissimo spettacolo; e si son fatti i più lusinghieri elogi dei piccoli attori; e si è parlato di applausi a non finire; dello schietto entusiasmo degli spettatori; della gioia di tante mamme e di tanti papà; del compiaciuto intervento delle autorità scolastiche (ivi compreso il Provveditore agli Studi, ispettori e direttori); della encomiabile capacità organizzativa e della squisita sensibilità artistica dell'insegnante Maria De Cicutta, così efficacemente coadiuvata dalle colleghe tutte; dell'assiduo e affettuoso interessamento del direttore Alberto Bettio della Scuola "IV Novembre" cui dipende lo stabilimento scolastico del Cormor; dell'accurata esecuzione di ogni numero del programma, dei bei costumi, delle educatissime voci, dei cori, dei balli, dei bozzetti, dei monologhi; insomma, se di tutto questo si è già parlato, non vediamo

proprio per quale mai ragione dovremmo oggi riparlare ancora.

No: piuttosto, su queste colonne, ci sia consentita qualche altra considerazione di natura meno immediata e superficiale; qualche notazione, sia pur rapida e breve, al di fuori della cronaca e della critica, ma di più intima affinità con la didattica e la pedagogia.

Siamo sinceri: non è forse affrettata, e un po' vieta (poichè escludiamo possa essere di sospetta natura), l'affermazione di chi sostiene che certa attività, più che giovare, nuoce alla Scuola?

Si parla di tempo perduto? Ma no, signori. Quando uno spettacolo teatrale, interpretato da bambini, e per il quale si è lavorato molto all'infuori dell'orario scolastico, avvicina la famiglia alla Scuola; suscita fra i giovinetti lo spirito di emulazione e il senso della collaborazione anche agli effetti organizzativi e finanziari; serve di integrazione ai programmi di studio attraverso un intelligente inserimento delle varie materie nella struttura dello spettacolo stesso; e riesce a dare un indirizzo artistico all'insegnamento scolastico accrescendo la simpatia dello spirito verso le cose, in una estrinsecazione di armonia, di ritmo e di compiutezza, come possiamo parlare di tempo perduto?

Quando un fanciullo, recitando, acquista la capacità di sentire talmente l'intima essenza della parte che rappresenta, ed è tanto partecipe al momento lirico ch'egli stesso vive, da provare un senso di commo- zione, e da saper comunicare, nel-

l'improvvisa esaltazione del suo spirito, tale commozione anche a coloro che lo ascoltano; quando un fanciullo è capace di personificare un personaggio, e per esso gode o soffre, non per artificio ma per pienezza di sentimento: allora, signori, dobbiamo pur ammettere che quel fanciullo ha già indirizzato la propria anima a una consapevolezza morale che ben difficilmente con altri mezzi avremmo potuto suscitare in lui.

E non possiamo parlare di tempo perduto.

Ma quanto ci sarebbe da dire in proposito!

Anche perchè non abbiamo l'ambizione di essere infallibili, e consentiamo di buon grado che sull'argomento possano essere avanzate delle restrizioni, delle riserve, dei dubbi.

Ogni regola ha le sue eccezioni, naturalmente. Il che non toglie che la regola sia quella che è: illuminata dall'intuizione, legittimata dal ragionamento, suffragata dall'esperienza e non pertanto aprioristicamente inaccettabile.

"Un elogio dell'educazione artistica — scrive Luigi Stefanini — dovrebbe avere l'ala e il calore dell'innno. Dovrebbe evocare, esaltandoli, i motivi per cui il dono dell'arte è alimento sostanzioso e non frivola go- losità dell'esistenza: organo essen- ziale al respiro dell'anima senza del quale la vita, mutilata, illanguidisce e muore".

Perchè dunque al sostanzioso ali- mento dell'arte non dovrebbe attingere la Scuola, più di quanto non sia stato fatto finora?

Mol.

ORGANIZZAZIONE DEL CINEMA NELLE SEDI SCOLASTICHE

Pubblichiamo volentieri uno scritto del Direttore Didattico Alberto Bettio nel quale implicitamente si risponde alla domanda n. 7 del questionario riguardante la cinematografia scolastica, pubblicato nel numero di gennaio del nostro Bollettino.

Nel recente convegno di Firenze per la cinematografia scolastica, come informa Giovanni Gozzer nel numero di febbraio di « Scuola e Cultura », venne dibattuta la questione della funzione del cinema nella scuola e si giunse a distinguere una educativa ed una propriamente didattica. Partiti da questa fondamentale distinzione, ci si orientò verso una posizione intermedia tra le due funzioni verso un tipo di cinema che risvegliasse interessi spirituali nei fanciulli, acuisse le loro naturali curiosità e fosse nel contempo di valido appoggio all'insegnamento.

Così passando, dalle concezioni dottrinali alle conclusioni pratiche, si venne a fissare il principio programmatico che ogni scuola, se non ogni classe, debba avere al più presto il suo proiettore.

E' evidente che l'idea del cinema di classe, eminentemente didattico, venne scartata per le insuperabili difficoltà, soprattutto economiche, che essa presenta, unite a quelle tecniche.

Ma in verità neppure tanto semplice è, dal punto di vista organizzativo, come parrebbe a prima vista, l'attuazione del cinema nella sede scolastica. Tralasciamo il problema economico. Maestri e direttori sono riusciti a superarlo, nella nostra provincia senza attendere la classica manna dal cielo, riuscendo a moltiplicare gli apparecchi, nelle scuole, grazie all'appoggio del Provveditorato agli Studi, all'avanguardia in questo campo.

Qui si vuole soltanto accennare ad alcuni problemi organizzativi, mettere a profitto di altri volenterosi iniziatori alcune nostre esperienze

per impedire che la faciloneria ed i conseguenti sbandamenti generino un senso di sfiducia e di ostilità verso un sussidio tanto prezioso per la scuola, se utilizzato con giusti criteri.

Perchè è assolutamente necessario che fin dagli inizi, la cinematografia si inserisca nelle altre attività scolastiche, senza sopraffarle e senza turbarne l'armonia.

Innanzitutto l'uso del proiettore esige un locale adatto allo scopo ed indipendente. Se nelle sedi piccole una comune aula scolastica può essere sufficiente allo scopo, non è possibile fare a meno, nelle sedi maggiori, con oltre dieci classi, di una sala per proiezioni, situate nello stesso edificio scolastico e con una notevole capienza (almeno 150 posti a sedere). Infatti è facile arguire quali sacrifici insopportabili dovrebbe sostenere la classe ed il maestro ospitanti, nella propria aula adibita per le proiezioni, scolaresche numerose. In secondo luogo occorrono degli operatori bene addestrati al loro compito. La pratica ha dimostrato che uno solo può bastare per le sedi piccole senza che rilevanti inconvenienti possano derivare agli orari d'insegnamento per la classe dello stesso.

Ma allorchè il numero delle classi oltrepassa un certo limite e quando arriva a venticinque o trenta nei centri urbani, la funzione di operatore dovrà essere suddivisa tra molti insegnanti: uno almeno per ogni gruppo di sei classi. Ed ecco profilarsi subito un grosso inconveniente. Il funzionamento regolare dell'attuale « Agfa Movector » richiede doti di pazienza amorosa e mani esperte. Ma è questo garantito dal continuo

passaggio del delicato apparecchio tra le mani di più persone, non tutte ugualmente addestrate, senza rischio di compromettere tutto?

I novellini sanno a loro spese quali guai possono capitare: bobine che saltano dai loro perni, pellicole che si spezzano, immagini inspiegabilmente capovolte, sullo schermo, lunghi intervalli per i montaggi, mentre le scolaresche rumoreggiano impazienti ed i maestri mentalmente inveiscono al cinema perduto. Tutto ciò è evitabile, almeno in parte, mediante un addestramento graduale e combinato in modo che i vari candidati operatori assumano le loro funzioni soltanto dopo un certo tempo di assistenza a fianco di colleghi ormai esperti. E se nei grossi plessi scolastici funzionasse un unico operatore, specializzato in materia? Soluzione ideale indubbiamente che appianerebbe tutte le difficoltà, soluzione adottata in una sede urbana in cui funge da operatore un bidello che, a tempo perso, fa l'orologiaio e che adopera la macchina affidatagli con la stessa precisione con cui maneggia i suoi orologi.

Però non dappertutto si trovano bidelli similmente capaci. E allora?

Chi scrive queste note ricorda di aver visto, in scuole straniere, maestri appositamente incaricati delle attività cinematografiche, i quali, non solo funzionavano da operatori, ma commentavano i films in programma. Era anche quella in fondo una forma d'insegnamento messa a vantaggio di tutta la comunità scolastica. E' da ritenersi attuabile, da noi, questa seconda soluzione? La risposta a chi interessa il problema.

Ecco intanto, se l'esempio può servire, come si svolge l'attività cinematografica in una grande sede cittadina con un solo operatore e dotata di una sala di proiezione indipendente.

Un gruppo di cinque insegnanti, uno per le prime, uno per le seconde e così via, hanno l'incarico di assistere alle visioni di prova, tenute in ore extra-scolastiche, al fine di mettersi in grado d'intrattenere tutti gli alunni, dello stesso tipo di classe, sul contenuto dei films immediata-

mente prima della loro proiezione e di concentrarne l'attenzione, sui punti più rilevanti delle sequenze, con brevi didascalie, intonate al livello mentale degli spettatori. Uno degli insegnanti, ha inoltre, il compito di elaborare una traccia dei films in programma, che, trascritta in più copie, distribuite a tutti gl'insegnanti della sede, dà modo a questi non solo di preparare convenientemente l'attesa dei fanciulli, ma anche d'inserire la cinematografia sul piano didattico.

Dalla fase di preparazione si passa alle visioni dei films, le quali hanno luogo, secondo un calendario ed un orario ben determinati, alla presenza, ogni volta, di tutte le sezioni maschili e femminili della stessa classe.

In tal modo un migliaio di fanciulli, in cinque turni, ha la possibilità di vedere un film per settimana, e ciò senza perturbare il ritmo regolare della vita scolastica. Vi è infine nelle rispettive classi il lavoro di elaborazione, al quale partecipano alunni e maestri, dei dati intuitivi raccolti.

Il cinema infatti, non è un punto di arrivo, ma un punto di partenza per stimolare tutte le attività scolastiche, per suscitare ricerche, per rendere più ricco e concreto tutto l'insegnamento.

Non lo si può intendere in altro modo affinché non lo si accusi giustamente di produrre una inutile dispersione di tempo e di energia. Esso non appaga ancora del tutto le esigenze della scuola elementare per i limiti imposti dalla carenza di films adatti ai nostri fanciulli ed intonati ai programmi di studio; difficoltà che indubbiamente con il tempo verranno superate.

Intanto, però non si trascurino fin dagli inizi, ripetiamo, i problemi organizzativi, ai quali abbiamo accennato, affinché il cinema scolastico non si crei una tale cattiva fama, immeritata, da precluderne lo sviluppo ulteriore che noi invece riteniamo augurabile per il miglioramento della tecnica dell'insegnare.

Alberto Bettio.

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

LOY: DIRITTI DELL'INFANZIA E PROGRAMMI DIDATTICI. — Ed. La Nuova Italia. Firenze, pagine 136, L. 280.

Il Loy ha compilato un'opera piccola di mole, ma densa di contenuto, sviluppando argomenti di solito poco trattati dagli altri pedagogisti. Si sente la pratica della scuola vissuta non dall'esterno ma intimamente.

Gli argomenti trattati sono i seguenti: Il valore dei programmi didattici, Storia dei programmi, La cultura dei maestri, Educatori senza bussola, la scuola che insegna a vivere, La cultura come complesso unitario, teoria e pratica, i libri, Scuola di popolo, l'autogoverno, Scuola di fraternità umana, Insegnamento individuale e insegnamento collettivo, l'eterno problema, autoeducazione.

Intorno ai programmi didattici, dice, sono vane le critiche demolitrici e gli elogi sono ancor più vani. Se i buoni programmi dessero buone scuole, avremmo raggiunto ormai posizioni invidiabili. E' vero, purtroppo, che molti e importantissimi diritti infantili, come nella vita così anche nella scuola, vengono inconsideratamente e ad ogni ora conculcati. Un programma didattico ha un valore contingente. Per quanto indicativo possa essere il carattere del programma, quelle esigenze non possono coincidere, nè nelle parti del programma stesso nè nei fini, con le infinitamente varie vedute che, in tema di educazione, hanno tutti gli educatori. Il programma, formulato nella miglior possibile maniera, scaturisce da una somma di bisogni che si trovano in immediato rapporto con le condizioni attuali della cultura, della politica, dell'economia. Questi bisogni sono inconciliabili con quelli di domani. Il programma, come preventivo di lavoro, acquista valore dal lavoro stesso; come disegno di azione da svolgere vale in quanto l'azione realmente si svolge. Altro è parlare di azione e educazione, altro è realmente agire e educare. Il programma composto dal legislatore e

che deve rappresentare la inderogabile norma del lavoro scolastico, diventa il programma dei maestri. Ogni maestro l'esamina, lo intende secondo la sua cultura e si propone di tradurlo in pratica secondo le sue abilità tecniche. Ogni maestro organizza il suo lavoro in una particolare maniera attorno a un determinato centro d'interessi a cui è portato dalla sua preparazione professionale dalle sue simpatie e dagli scopi che si propone di raggiungere. Attorno a un insegnamento fa sì che gli altri si muovano e tutti all'uopo adegua, riduce, amplifica, convoglia in rapporto ai fini dell'educazione alla sua concezione della vita. Il programma del legislatore è diventato i programmi. Tanti programmi quanti sono i maestri. Siamo, così al programma del maestro, non del bambino, e questo, invero, è a scuola, il vero padrone di casa ed il legittimo propulsore delle forme e del contenuto che deve avere ogni momento della vita scolastica. Finchè il programma sarà del legislatore o del maestro, non sarà che una teorica anticipazione. Il programma è didattico perchè può aver vita solo nell'azione didattica. Mentre nella scuola come nella vita fuggitiva, la scena e gli altri attori cambiano, il programma, inteso come antecedente all'insegnamento, è di solito fardello che tenta invano di mettere un'ipoteca sull'avvenire. Ogni bambino ha in sé il proprio avvenire, la propria vita, la propria legge, il proprio programma. Ogni bambino aspira, a buon diritto, a vivere la propria vita liberamente. Quanti bambini, quindi, tanti programmi. Non solo, ma nella vita che incessantemente si svolge, il bambino non può essere privato da nessuno del diritto di incessantemente mutare, adeguandolo alle mutate situazioni ed ai mutati bisogni, il suo programma.

Il grande fiume maestoso del programma ministeriale si divide così in mille rivoli quanti sono i maestri. Per fecondare la terra si piega a più arduo e nobile compito: abban-

dona l'alveo, moltiplica le sue vie e penetra, fra sasso e sasso nel mondo oscuro delle piccole anime dove avvengono le germinazioni e raggiunge le profonde radici della vita. Solo così, il programma potrà essere quello che deve essere veramente; del bambino e per il bambino. Se il programma è un preventivo di lavoro esso va considerato nel suo duplice aspetto: come preventivo per il lavoro che deve fare il maestro; come preventivo del lavoro che deve fare il bambino. Nel primo caso mettiamo il programma ed il bambino al di fuori dell'attualità dell'azione didattica; nel secondo caso, poi, il valore del programma va riposto nelle concrete possibilità che il bambino dimostra, non prima, ma nell'atto stesso in cui l'azione didattica si svolge. Se il programma serve di orientamento, l'orientamento deve essere ricercato, per primo, nel bambino che solo può determinare la misura ed i modi del proprio lavoro e che può dirci se e in qual misura il nostro potrà essere il suo programma. Non è il maestro, ma sono gli alunni che, in ogni scuola che si rispetti, svolgono i programmi. Il maestro c'è, a scuola, per aiutare il bambino in questo svolgimento. Svolgimento del programma e svolgimento del bambino sono una stessa cosa. Maestro, programmi e bambino devono trovare e conservare un ugual punto di incontro e di fusione; se uno dei due primi elementi non raggiunge e conserva lo stesso grado di calore dell'animo infantile, nè il maestro nè il programma potranno avere valore ed efficacia nell'azione educativa. Sono dunque i programmi che devono essere messi al servizio dei bambini e non i bambini al servizio dei programmi, qualunque sia la loro formulazione e ampiezza.

Fa quindi una breve storia dei nostri recenti programmi didattici.

Un buon maestro deve necessariamente essere colto, se vuol essere vero educatore.

Se non sarà tale potrà essere un insegnante coscienzioso, ma non potrà essere un perfetto educatore. Ogni uomo ha, sulla terra, una missione da compiere e se il maestro ha scelto, si sente portato ed è in grado di dedicarsi a quella educativa, egli deve fare di essa lo scopo fonda-

mentale della sua esistenza. Egli sarà l'educatore non negando l'azione educativa di quanti altri fattori educativi, animati o meno, interferiscano nella vita del bambino, ma ordinando essi infiniti fattori e dando loro quel fine che la sua mente e il suo cuore riterranno consoni allo sviluppo libero e pieno della vita infantile. E' chiaro universalmente che il maestro è tale non in quanto da altri è stato abilitato o chiamato a questo ufficio, ma in quanto è nell'atto in cui educa realmente i bambini. Educare il bambino significa conoscerlo, studiandolo con intelletto e con amore e vivendo strettamente con lui. Vivere la vita del bambino significa diventarne spiritualmente partecipi, rinunciando alla nostra. Per questo la cultura del maestro deve essere umana, favorire la formazione dell'uomo nell'individuo. La cultura ha un valore umano quando si ispira ad una umanità che ha un passato e un avvenire e intesa nel suo dinamismo inarrestabile. La tecnica del maestro deve essere una conquista personale scaturita dalla sua illuminata esperienza. Il maestro di buona tempra è sempre vigile e sente sempre la propria insufficienza, butta all'aria vecchi modelli e stampi, perchè sente nel suo seno l'eterna freschezza della vita umana che si rinnova e l'ansia di nuove creazioni. Quando gli manca questo sprone il maestro non si avvede che la vita della scuola è tutta un tirocinio.

L'educazione che non abbia un fine è inconcepibile perchè mancherà del criterio indispensabile per ordinare e convogliare, nella direzione del fine stesso tutti gli atti della vita. Il fine dell'educazione non va nè importato nè imposto; è il fiore che sboccia dal germoglio che ha le sue radici nella scuola stessa. La scuola deve preparare il bambino alla vita. Il bambino deve vivere la sua vita in armonia ed in rapporto a tutti i bisogni della sua età, impiegando tutti i mezzi che dalla sua età e dal suo mondo gli possono essere forniti. La scuola deve mettere il bambino in condizione che questi possa vivere bene la sua vita di bambino accompagnandolo perchè agevolmente si muova nel suo mondo, consentendo che egli goda del fervore del-

la sua fantasia, dell'incanto delle cose naturali che egli, con occhi nuovi, vede sempre fresche e sempre belle; facendo sì che egli, portato a fraternizzare con tutte le cose e tutte le persone, viva scevro d'odio e di turbamento, e che le difficoltà della sua vita siano proporzionate alle sue forze e ai suoi bisogni. Si educa nella vita non parlando della vita, ma offrendo una pratica di vita.

La vita umana è un complesso unitario che forma l'oggetto di ogni nostra conoscenza. L'attività culturale va intesa come attività dell'umanità tutta e la cultura va pure intesa nel valore degli universali interessi che toccano l'intera umanità. La cultura deve avere una impronta personale come una impronta personale deve avere la vita. L'unità è fondamentale nella scuola. I maestri che, nel tavolo anatomico della loro cattedra, credono di poter frazionare il sapere, lo distruggono. L'unità della cultura va intesa non solo tra le materie che hanno un carattere prevalentemente teorico. Nel suo complesso unitario, sono comprese quelle materie in cui prevale il carattere pratico. La scuola nella quale la teoria e la pratica vanno per diverse vie non sarà mai la scuola in cui si formano gli uomini di carattere.

Segue un capitolo sulla lettura e i libri, dove è messa in evidenza la funzione educativa della lettura individuale attraverso la biblioteca scolastica.

Realistiche messe a punto si trovano nel capitolo scuola di popolo.

L'autogoverno è l'autonomia alla quale il bambino, i singoli e le collettività, devono essere educati. L'autogoverno è la rinuncia, da parte dei maestri, all'autocrazia che ha dominato nella scuola fino ad ora in tutte le forme. Il maestro ha avuto una parte schiacciante: all'alunno è stata assegnata la parte dell'obbedienza passiva. L'ordine non nasce né dal silenzio, né dall'immobilità, né dall'irrigidimento: l'ordine nasce dalla consapevolezza, negli alunni stessi, della necessità di una legge alla instaurazione della quale tutti sono e devono essere chiamati a collaborare. L'autogoverno è sinonimo di libertà. Non è la babele, il caos; è l'ordine nelle varie esigenze individuali che consapevolmente aderi-

scono alle esigenze della vita associata.

Negli ultimi capitoli si diffonde particolarmente sull'educazione alla fraternità umana e all'insegnamento individuale e collettivo.

B. LUSENA: *LA FANCIULLEZZA*. — Ed. «La Nuova Italia». Firenze, pp. 126 L. 280.

L'autrice ha pubblicato nel 1934 questo utilissimo volumetto, che può ben dirsi l'iniziatore di una serie feconda di studi avvenuta vari anni dopo.

Lo scopo di questo libro è semplice e chiaro. L'autrice vuole che chi deve vivere col bambino lo conosca nel suo triplice aspetto: fisico, intellettuale e sentimentale. Seguendo i vari capitoli del libro dobbiamo dire che l'autrice ha risposto in modo completo alle richieste formulate.

Una rapida scorsa ai titoli dei capitoli ci basta per chiarire ulteriormente l'impostazione del lavoro: Particolarità anatomiche e fisiologiche della fanciullezza; Alimentazione; Educazione fisica; Il giuoco; La psiche del fanciullo; L'unione del fisico e del morale; Igiene del lavoro intellettuale; Educazione del carattere; Anomalie psichiche; Il fumo; Problemi sessuali; La scelta del mestiere e dell'indirizzo negli studi.

La trattazione di tutti questi argomenti è fatta in modo semplice e alla portata di tutti, pur apparendo qua e là qualche termine tecnico non di uso comune, la cui sostituzione richiederebbe una lunga perifrasi.

Il libro può essere utilmente consigliato anche alle madri di una certa cultura.

G. ZUNINI: *ANIMALI E UOMO VISTI DA UNO PSICOLOGO*. — Ed. «Vita e Pensiero». Milano. Lire 300.

Il libro è dovuto alla penna di uno dei migliori allievi di padre Gemelli.

In questo libro l'autore si è proposto di mostrare al lettore attento come si svolge la ricerca psicologica, mettendolo di fronte ai fatti e mostrando come lo psicologo osserva animali ed uomini, come provoca le

loro reazioni al fine di dimostrarne e renderne palesi le leggi che ne regolano il comportamento.

Il volume si divide in due parti: La psicologia e gli animali; La psicologia e l'uomo. Nella prima parte troviamo trattati i seguenti argomenti: La scuola dei pesci, Il mio cane, Causa e fine in biologia, Istinto e sviluppo, La condotta istintiva e l'istinto. La seconda parte tratta invece, in tre succosi capitoli, lo studio della personalità umana con un'esposizione critica delle moderne teorie psicologiche. Gli argomenti trattati in questa seconda parte sono i seguenti: Sessualità e personalità, Lo studio psicologico della personalità, Le scuole psicologiche e l'uomo, La personalità problema umano.

Questo volume s'inserisce nella serie di studi usciti dall'Istituto di psicologia sperimentale dell'Università Cattolica di Milano, diretto in modo encomiabile da padre Gemelli. Si sente quindi, scorrendo queste pagine, l'esigenza di svincolare la psicologia e dalla filosofia e dalla biologia per farne una scienza autonoma, avente per scopo lo studio dell'uomo ambientato nel mondo della natura, dove trova il suo vero posto.

C. GIANNINI: GIORGIO WASHINGTON. — Ed. L. Cappelli. Bologna, pp. 260, rilegato L. 250.

La vita di Giorgio Washington ha sempre un notevole fascino per il lettore italiano, specie nel tempo che attraversiamo.

Questa nitida edizione ci presenta l'eroe nazionale americano in modo completo. Nel primo capitolo troviamo l'interpretazione dell'eroe sia dal punto di vista degli studiosi americani che di quelli europei. Nel secondo capitolo ci dà un vasto quadro delle colonie inglesi nel nord-America. Nel terzo, quarto e quinto capitolo espone le fasi della guerra vittoriosa che porta all'indipendenza. Nel sesto pone in risalto l'aiuto porto dai francesi; nel settimo il valido contributo di Washington e nell'ottavo mette in giusta luce il contributo degli italiani emigrati. Nei capitoli decimo, undicesimo e dodice-

simo pone in chiara luce il duro periodo che si conclude con la promulgazione della costituzione americana. Nei successivi quattro capitoli la figura dell'eroe e dello statista appare in tutta la sua grandezza di uomo e di cittadino. Il volume conclude con efficace parallelo tra la storia di Italia e quella degli Stati Uniti.

Chiude il volume un'appendice che riporta l'autografo della lettera che Washington diresse al generale Knox.

L. BERTOLI e F. MASI: CONOSCERE L'ACCIAIO. — Pp. 96, VIII illustrato. L. 550.

C. A. GAGLIARDI: CONOSCERE IL VETRO. — Pp. 116. L. 550.

G. CESCO: CONOSCERE LA CARTA. — Pp. 108. L. 550.

G. SIMONI: CONOSCERE L'ALLUMINIO. — Pp. 100. L. 550.

G. GIORDANO: CONOSCERE IL LEGNO. — Pp. 108. L. 550.

E. GIANNINI: CONOSCERE LA STAMPA. — Pp. 116. L. 750.

«Edizioni poligono», Milano, 1948.

Queste sei monografie, dovute a specialisti che hanno saputo combinare assai bene la precisione tecnica con la facilità dell'esposizione, sono indispensabili per l'insegnante che voglia avere una conoscenza esatta degli argomenti sopra indicati. Le numerose illustrazioni completano la chiarezza dell'esposizione. Ogni monografia termina con una tavola sintetica e con un dizionarietto tecnico che servono a riordinare meglio le cognizioni apprese.

La cultura dell'insegnante viene rapidamente aggiornata con la lettura di questi agili e succosi opuscoli.

Ogni argomento è trattato in modo esauriente. Presenta prima la lavorazione nella sua evoluzione storica e conclude con la succinta e chiara descrizione del procedimento attualmente in uso per la lavorazione.

Una segnalazione particolare meritano le magnifiche riproduzioni fotografiche che spesso comprendono la intera pagina.

E' una collezione che non dovre-

be mancare in ogni biblioteca magistrale.

L'INDICE D'ORO, Rivista mensile per gli educatori. — Ed. « Il Maestro ». Roma, Via Monte della Faina, 61.

« Offrire agli educatori un sussidio di concetti e consigli nel difficile compito di iniziare i ragazzi alla comprensione dell'arte; studiare l'arte e la letteratura per l'infanzia sotto lo aspetto critico e pedagogico e presentare un quadro, per quanto è possibile aggiornato e completo, non soltanto di ciò che si produce in Italia, ma anche delle novità e iniziative straniere ».

Queste parole delle « premesse » indicano l'orientamento della rivista e l'utilità di intervento in un campo non molto esplorato e trattato.

Da segnalare « l'elogio dell'educazione artistica » di L. Stefanini e la prima puntata di una « storia della letteratura infantile » di P. Bargellini.

E' richiesta la collaborazione degli insegnanti per i quali è bandito un concorso a premio.

BIBLIOTECA DEL PROVVEDITORATO

La biblioteca del Provveditorato si è abbonata ad alcune riviste di argomento pedagogico-didattico. Si dà, qui di seguito, l'elenco di quelle i cui numeri sono già pervenuti, con il titolo, per ciascuna, dei principali articoli.

Le riviste sono a disposizione degli insegnanti i quali potranno chiederne i numeri, che desiderassero leggere, per mezzo dei Presidi o Direttori, ai quali saranno inviati, stabilendo la durata del prestito.

Sarà, al riguardo, gradita non soltanto la richiesta dei numeri delle riviste, ma ogni discussione che potessero suscitare gli articoli in essi pubblicati.

L'EDUCATION FAMILIALE. — (Bruxelles).

La rivista è pubblicata dalla « Ligue de l'education familiale » per la volgarizzazione delle scienze e prati-

che pedagogiche e sociologiche nelle famiglie, allo scopo di metterle in grado di provvedere a una buona educazione dei figli, in famiglia.

Poichè l'educazione pedagogica familiare è, in genere trascurata, nulla essendovi di più empirico dei mezzi usati dai genitori, i quali spesso ricorrono per aiuto e consiglio agli insegnanti, è da pensare che, per questi, la rivista potrà essere utile.

1950 - Gennaio

J. RENAULT: *Je le dirai à ton père...*

M. ROUVROY: *Les enfants difficiles.*

M. J. VAN HAELEST: *La tâche éducative de "familiezorg".*

E. PINEAULT - LEVAILLE: *Le centre médico-psycho-pédagogique.* — Rubrica di rassegna di libri e giornali e di risposte a questionari.

Febbraio

J. HERBE: *Aimer qu'on vous conseille*

M. ROUVROY: *Les enfants difficiles.*

M. M. DEFANCE: *La gourmandise.*

P. DE VUYST: *Un programme rationnel en quatre points pour la paix du monde.* — Rubrica di rassegna di libri e giornali e di risposta a questionari.

SCHWEIZER SCHULE. — (Olten - Svizzera).

Quindicinale per l'educazione e l'istruzione - a cura dell'associazione maestri cattolici della Svizzera.

Sommario dei principali argomenti negli stessi trattati:

n. 17 — Moderne realizzazioni educative in Italia - Nuove esperienze sulle istituzioni di don Bosco (dottor B. Simeon) - La Chiesa e la scuola media (dott. Edgar Schorer) - San Gallo, la città nel cerchio verde (Alex Pfiffner).

n. 18 — Moderne realizzazioni educative in Italia (continuazione, vedi numero precedente) - Le maestre e l'educazione femminile - Esse hanno paura di loro (A. B.) - La ceramica - Commento alle esercitazioni di lavoro per l'ultima classe delle scuole di avviamento (Paul Schöbi) - Modi di dire illustrati (Konrad Bächinger).

n. 19 — Moderne realizzazioni educative in Italia (continuazione vedi n. 18) - Vecchi e nuovi problemi della didattica per l'insegnamento dell'aritmetica (Prof. Dott. Ewald Fettweis) - Il nuovo quaderno d'aritmetica per la classe IV nel canton San Gallo (Karl Schöbi) - L'intuizione nell'insegnamento dell'aritmetica (F. R.) - Assorbimento del calore nello scioglimento della neve (dottor P. E.).

n. 20 — Moderne realizzazioni educative in Italia (continuazione vedi n. 19) - Scuola e casa paterna (Ernst Vogel) - Ascesa di Ottaviano: una interpretazione di Tacito (Eduard von Tunk).

n. 21 — « Quando il signor maestro stesso ha un figlio tardivo » (D. Bucher) - L'insegnamento del lavoro manuale ne' Seminari magistrali della Svizzera (M. Schibli) - Con o senza esami nella carriera professionale (O. Schätzle) - La geografia del cantone d'Uri (dott. A. Bögli) - Vecchi interrogativi della morfologia sotto nuovo aspetto (H. Weber) - Notizie diverse: La stenografia e le macchine per la dettatura - Segni convenzionali nei calendari per la luna ed i pianeti.

n. 22 — Nomadelfia I - Un ritorno al cristianesimo primitivo nel XX secolo (dott. B. Simeon) - Regina primavera, lezione unitaria per le classi III e IV (Suor P. N.) - Primavera nel giardino e nell'aula scolastica per le classi elementari superiori (W. H.) - Formazione della coscienza (F. Bürkli) - Una vita per gli altri (H. W.).

SCHWEIZER ERZIEHUNGS RUNDSCHAU. — (St. Gallen).

Mensile - Organo dell'istruzione pubblica e privata ed organo ufficiale dell'associazione per l'assistenza dei fanciulli anormali - Disponibili finora i numeri 10 e 11 (gennaio e febbraio 1950).

n. 10 — L'arte dell'insegnare (dottor Carl Gunther) - Lettera sul ginnasio umanistico (dott. Richard Strauss) - L'importanza educativa nella letteratura infantile (dott. E. Brauchlin) - Piccole informazioni - Notizie - Delle scuole private - Schizzi di lezioni per le scuole per anor-

mali psichici - L'Alsazia e i fanciulli anormali (in francese) - Gli ultimi saranno i primi (in francese).

n. 11 — I medici svizzeri prendono posizione contro il sovraccarico (intellettuale) dei fanciulli (dott. E. Braun) - L'arte d'insegnare (continuazione vedi n. 10) - Piccole informazioni - Notizie - Delle scuole private - Significati e limiti della psicanalisi (dott. E. H.) - Viaggio estivo a Vienna: scuole speciali a Vienna (Mathias Schlegel) - Relazione annuale sull'attività dell'Ass. Svizzera per l'assistenza degli animali (Albert Zoss).

n. 12 — La nostra responsabilità come educatori d'oggi (J. Widmer) - Questione fondamentale negli esami (dott. H. Kleinert) - L'arte dell'insegnare (dott. C. Günther) - Che cosa le serve? (A. A.) - Relazione annuale dell'Associazione Svizzera per anormali psichici (A. Zoss) - Sul metodo per l'insegnamento della Bibbia e della Storia - Inserzione dei minorati fisici nella vita attiva e professionale (H. Mützel).

CAHIERS DE PEDAGOGIE ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE.

Rivista trimestrale pubblicata con il concorso del Governo e posta sotto il patronato dell'Istituto Superiore di Scienze pedagogiche dell'Università di Liegi. (Liège - Belgique).

1950 - Gennaio, n. 3.

Sommario dei principali argomenti: In Memoriam - L'esame cantonale - Considerazioni su l'esame cantonale (J. Peeters et M. Hecq) - L'esame psicologico realizzato durante l'esame cantonale (A. Jadoulle) - Fra le riviste - Bibliografia.

PEDAGOGIE.

Rivista mensile di educazione e cultura pubblicata dal « Centre d'Etudes Pédagogiques », 5 rue de Madrid - Paris.

1950 - Gennaio.

Sommario degli argomenti: Gli esami di lettere (Armand Willot) - Una analisi letteraria: Il monologo d'Arpagone (Robert Couffignal) - Il contenuto filosofico del secondo Faust (Paul Berger).

Cinema ed educazione: Vi è una cultura cinematografica per i giovani? (Pierre Faure).

Cinema di ricerca - Films pédagogiques - Films di divulgazione scientifica (XI Congresso del cinema scientifico) (Pierre Michaut).

Il cinema per i bambini (Pierre Pérès) - Educazione sovietica: Il corpo insegnante.

Febbraio

L'orientamento della psicologia contemporanea (Paul Foulquié) - Lo studio della personalità col metodo dei testi (Dr. E. Mira) - Deficienti e psicopatici (Joseph Vernet) - Studio del carattere: I timidi (Jean Toulemonde).

Marzo

Lo studio simultaneo della storia della Letteratura e della storia dell'Arte (Pierre Ladoué) - Importanza educativa della storia dell'Arte (Joseph Tranchant) - Realismo e surrealismo (Madeleine Lambert) - Cinema ed educazione (Pierre Chambre) - Villaggi dei fanciulli (Daniel Goens) - L'istruzione in Canada (Christian De Corny).

ATENAS.

Rivista bimestrale di informazione e orientamento pedagogico. — Red. e amm. Claudio Coello, 32. Madrid, Apartado, 1267.

1950 - Gennaio-Febrero.

Sulla allocuzione pontificia di Natale - Le lezioni alla XVIII settimana di educazione - Un vero modello per la gioventù dei nostri tempi - L'opera di riforma della Delegazione Nazionale (Eustaquio Guerrero S.J.) - Maria al servizio della educazione cristiana (A. Martinez Garcia S.M.) - La pubertà, età critica dell'adolescenza (P. Modesto Martinez, T.C.) - Ricordi di un collegio che si riapre (M. Guervos, S.D.B.) - Cronaca della XVIII settimana pedagogica della F.A.E. - Conclusioni (F. de Blas Garcia) - Attualità pedagogiche.

EDUCATEURS.

Rivista bimestrale pubblicata dal « Service central de recherche et de action pour l'enfance » dedicata ai genitori, ai maestri, ai direttori, a

tutti coloro che si occupano dell'educazione dell'infanzia e della gioventù (S.C.R.A.P.E. - rue de Fleurus, 31 - Paris (6e)).

Sommario dei principali argomenti:

P. Chambre: Comment faire de nos enfants de bons élèves: le rôle scolaire des parents.

E. Perroy: La poupée.

H. Bissinier: Systèmes pédagogiques et méthode active.

A. Rey-Herme: Deux tests caractéristiques.

Dr. Nodet: Conflits familiaux et psychologie profonde.

POUR L'ERE NOUVELLE.

Organo della « Ligue internationale pour l'éducation nouvelle », pubblicato col concorso del « Centre National de la Recherche Scientifique » (Musée Pédagogique - rue d'Ulm, 29 - Paris).

Sommario del n. 6:

Pr. H. Wallon: Pédagogie Expérimentale.

A. Fabre: L'observation.

A. Fabre: L'expression Libre.

R. Cousinet: Travail d'Equipe.

F. Secler, Riou: Rapport d'ensemble.

NOUVELLE REVUE PEDAGOGIQUE. — Ed. Fernand Nathan et Cie - 18, Rue Monsieur-le-Prince, Paris - VI Rivista bimensile - IV annata iniziata nell'ottobre 1949.

La rivista, come avverte anche nella premessa al primo numero, intende pubblicare argomenti e testi di esame, notizie amministrative di carattere ufficiale, e una serie di accessibili rubriche pedagogiche di immediata utilità pratica, intese a dare una documentazione precisa, pratica ed attuale tale da integrare quella fornita dai manuali scolastici. Scopo della rivista è quindi di fornire un organo di informazione per gli insegnanti delle scuole medie e delle scuole tecniche e professionali, attirando nello stesso tempo la loro attenzione sui problemi di pedagogia pratica che si presentano nella attività dell'insegnamento, e sulle loro impostazioni teoriche. A questo fine la rivista si vale con larghezza della diretta collaborazione degli insegnanti, i quali sono inoltre invi-

tati a trasmettere copia delle esercitazioni da loro compiute (lavori di composizione, di traduzione da e in latino o lingue straniere, esercitazioni matematiche ecc.) con gli svolgimenti migliori eseguiti dagli alunni.

Generalmente la prima parte di ciascun numero si occupa di questioni generali (notizie amministrative o sindacali, cronache scientifiche o culturali, problemi psicologici o pedagogici) mentre gran parte del tessuto è dedicato alla esposizione ed alla trattazione di singoli esempi o problemi di pedagogia applicata.

Ecco un breve sunto dei principali argomenti di ciascun numero:

N. 1 (Ottobre 1949).

Cronaca scientifica: diastasi, vitamine e ormoni. Chimica: introduzione. Lettura commentata: Lo scheletro; Ortografia e grammatica; Stile; Aritmetica. Raccolta di testi d'esame e di concorso. Composizione francese. Istruzione morale e civica. Storia e geografia.

N. 2 (Ottobre 1949).

Documentazione matematica. Chimica: Composizione dell'aria. Scienze: La pelle e le sue funzioni. Matematica; Esami e concorsi. Stilistica: Il linguaggio popolare. Scienze: I muscoli e gli esercizi fisici. L'analisi con i grafici. Morale, storia e geografia.

N. 3 (Novembre 1949)

Matematica: la numerazione. Chimica: Composizione dell'aria. Lettura: Corneille. Scienze: Esercizi pratici. Esercizi collettivi di composizione. Esami e concorsi. Igiene della pelle. Fisica: Equilibrio e forze. Potenza dei libri.

N. 4 (Novembre 1949).

Ancora i corsi complementari. Convenzioni legali di misura. Documentazione letteraria: Montaigne. Lettura: Corneille. Scienze: La digestione. Stile. I giornali. Esami e concorsi. Composizione francese. Scienze: Gli alimenti. Educazione: L'idea di nazione.

N. 5 (Dicembre 1949).

Le condizioni geografiche della circolazione aerea. Metodi di studio dei biocatalizzatori. Chimica: L'acqua. Lettura. Esami e concorsi. Scienze: Il sangue e la linfa. Le unità fisiche. Educazione: Il sentimento nazionale.

N. 6 (Dicembre 1949).

I corsi complementari. Letteratura: Su quattro versi. Chimica: L'acqua. Lettura: Molière. Stile: La punteggiatura. Esami e concorsi. Scienze: La circolazione del sangue. Le unità elettriche. Educazione: La Francia è una civiltà.

N. 7 (Gennaio 1950).

Idee politiche, religiose e morali di Rabelais. Divertimenti matematici. Chimica: L'acqua. Lettura: Molière. Esami e concorsi. Composizione. Scienze: La respirazione. Istruzione civica: La scuola. Storia e geografia.

N. 8 (Gennaio 1950).

Il futuro statuto della pubblica istruzione. Sapore del linguaggio rustico. La dottrina dell'arte per l'arte. Chimica: L'acqua. Lettura: Molière. Stile: Il linguaggio proprio. Esami e concorsi. Composizione: La arte di avere delle idee. Scienze: La epurazione dell'organismo. Educazione: I rapporti col maestro.

N. 9 (Febbraio 1950).

Riforma dell'insegnamento e corsi complementari. L'osservazione e l'esperimento in scienze fisiche. Giochetti grammaticali. Chimica: La teoria atomica. Lettura: Molière. Stile: Le improprietà. Esami e concorsi. Scienze: Le razioni alimentari. Educazione: Il giornale.

N. 10 (Febbraio 1950).

Il meccanismo della coagulazione del sangue. L'interrogazione diretta. Chimica: tavola degli elementi. Lettura: Molière. Stile: I sinonimi. Esami e concorsi. Composizione francese. Scienze: Il bere, l'alcoolismo. Fisica: Forze premententi e pressioni. Educazione: Il lavoro e le sue qualità.

Come si vede, le materie sono organizzate in una specie di veri e propri corsi continuati, che permettono di seguire una linea ordinata di svolgimento per ciascuna materia. L'indirizzo generale delle trattazioni è improntato all'attivismo scolastico, ed in questo senso può essere del massimo interesse. L'unica osservazione che si potrebbe fare è che la distribuzione dei vari argomenti nell'impaginatura risulta un po' confusa a causa di frequenti rimandi che suddividono in tante parti ciascuna trattazione.

THE EDUCATION DIGEST.

Contiene ben fatti riassunti dalle principali riviste americane, sul tipo del Reader's Digest.

Si indicano gli argomenti più interessanti:

Gennaio.

La scienza nell'educazione - La scuola rurale d'oggi - La stampa scolastica deve essere libera? - La scelta d'un ispettore - Caratteristiche di un riuscito metodo per l'insegnamento della lettura, ecc.

Febbraio.

Il comunismo e l'istruzione americana - Il pragmatismo e l'educazione - Facciamo la scuola viva - Sguardo nel futuro - La sfera della teoria e della pratica educativa - Una scuola senza insegnanti, ecc.

CHILDHOOD EDUCATION (L'educazione dell'infanzia).

E' la rivista dell'associazione per l'educazione internazionale dell'infanzia.

Il numero di *gennaio* è dedicato agli insegnamenti artistici e quello di *febbraio* all'insegnamento dell'aritmetica.

THE SCHOOL GOVERNEMENT CHRONICLE (Rivista della scuola di stato).

THE AMERICAN TEACHER (L'insegnante americano).

Ambedue le riviste sono di carattere prevalentemente sindacale; interessanti, però, per i problemi che trattano e per eventuali confronti di natura organizzativa. V'è anche qualche articolo didattico o pedagogico.

